

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico II**



**TESIS DOCTORAL**

**Diferencias aptitudinales entre niños urbanos y rurales : un estudio sobre muestras escolares de Tenerife**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR

**Carmen Capote Cabrera**

**Madrid, 2015**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Psicología

Departamento de Personalidad Evaluación y

Tratamiento Psicológico II

7P  
1982  
090

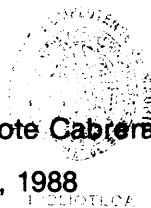


x - 83 - 041854 - 0

**DIFERENCIAS APTITUDINALES ENTRE NIÑOS  
URBANOS Y RURALES: UN ESTUDIO SOBRE  
MUESTRAS ESCOLARES DE TENERIFE**

Carmen Capote Cabrera

Madrid, 1988



**Colección Tesis Doctorales. N.º 90/88**

© **Carmen Capote Cabrera**

**Edita e imprime la Editorial de la Universidad  
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía  
Noviciado, 3 - 28015 Madrid  
Madrid, 1988  
Ricoh 3700  
Depósito Legal: M-4060-1988**

MINISTERIO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACION

CENTRO DE PROCESO DE DATOS



DEL MINISTERIO DE EDUCACION

FICHERO MECANIZADO DE TESIS DOCTORALES

LEER INSTRUCCIONES AL DORSO

(1) Nº DE DOCUMENTO  TIPO  CODIGO DE CENTRO

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID PROVINCIA MADRID

FACULTAD O E.T.S. PSICOLOGIA

PROVINCIA "

SECCIÓN, DIVISIÓN O ESPECIALIDAD "

(2) TRIBUNAL

PONENTE DR. <u>PIQUERAS MENDEZ</u>	<u>SECRETARÍA</u>
DR. <u>GARCIA GARCIA</u>	<u>SECRETARÍA</u>
DR. <u>PABLO SANABRIA</u>	<u>MICHEL</u>
DR. <u>GARRIGA TRILLAS</u>	<u>ANA TRILLAS</u>
DR. <u>SANCHEZ LUPER</u>	<u>PILAR</u>

CURSO ACADÉMICO 85 86

CALIFICACIÓN A

DIRECTOR DR. GUERRA ALVAREZ RAFAEL

Nº REG. PERS.

CENTRO DONDE REALIZÓ EL TRABAJO FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

AUTOR PIQUERAS MENDEZ PIQUERAS

TÍTULO DE LA TESIS: ANÁLISIS COMPARATIVO DEL POTENCIAL APTITUDINAL DE LA POBLACION RURAL DE CANARIAS: UN ESTUDIO LONGITUDINAL CON POBLACIONES

(3) MATERIA: FACTORES SOCIO-EDUCATIVOS DEL DESARROLLO APTITUDINAL EN LA INFANCIA

RESUMEN: La Tesis Doctoral tiene como objetivo fundamental comprobar la incidencia que sobre la población canaria de 10-11 años, tanto rural como urbana, han tenido las mejoras socio-culturales del periodo 1976-86, de las variables dependientes más constituidas por aptitudes cognitivas y de habilidades de creatividad. El método utilizado es el análisis de los estudios transculturales de P. Vernon. Se formulan una serie de hipótesis que van en el sentido de una disminución de las diferencias significativas, favorables a las zonas urbanas, que se registraron en 1976. Los resultados tienden a apoyar, en general, las hipótesis planteadas y, por tanto, a reforzar la importancia educativa de las mejoras sociales y educativas experimentadas en los diez últimos años.

FIRMA DEL SECRETARIO DEL TRIBUNAL

FECHA: 10 de JUNIO de 1986





TESIS DOCTORAL

ANALISIS COMPARATIVO DEL POTENCIAL APTITUDINAL DE LA  
POBLACION RURAL DE CANARIAS:UN ESTUDIO LONGITUDINAL CON  
POBLACIONES.

Autora:Carmen Capote Cabrera

Director:Rafael Burgaleta Alvarez

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGIA



A MI PADRE QUE VIVE EN MI RECUERDO

#### AGRADECIMIENTOS

Al profesor D. Rafael Burgaleta Alvarez, sin cuya orientación, dirección y ayuda, no hubiera sido posible la realización de este trabajo de investigación.

A los Centros escolares y personal docente por la colaboración prestada.

A todas aquellas personas que me estimularon durante la realización del trabajo.

Y, principalmente, a los niños que han sido el verdadero pilar de este trabajo.

INDICE GENERAL



## INDICE GENERAL

INTRODUCCION.....

## PRIMERA PARTE

### PSICOLOGIA DE LAS DIFERENCIAS URBANO-RURALES

### SOCIOLOGIA RURAL Y SOCIOLOGIA URBANA

- Definición de Comunidad
- Introducción al estudio de las Comunidades
- La Comunidad Rural
- La Comunidad Urbana.
- La Comunidad Metropolitana.
- Contrastes entre la vida urbana y la vida rural.
- Ruralidad y educación.
- Características del poblamiento en Canarias y su repercusión en el nivel cultural.

### FACTORES SOCIOECONOMICOS Y DESARROLLO COGNITIVO

- Introducción.
- Definición de los términos del problema.
- Los datos descriptivos.
- Las teorías explicativas:
  - Teorías hereditarias
  - Teoría neuropsicológica de Hebb
  - Las posibilidades de la teoría de Piaget.
  - Las posibles explicaciones y los hechos.
- Conclusión.



#### PSICOSOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

- Influencias culturales y desarrollo de la personalidad.
- Diferencias culturales y desigualdades escolares.
- El niño en el medio escolar: relaciones maestro-alumno.
- Herencia y ambiente en el desarrollo intelectual.
- Condiciones de dieta y salud.
- Hacia una psicosociología genética.
- Psicología del niño canario.

#### POLITICA EDUCATIVA Y ESCUELA RURAL

- Bases alternativas para la educación rural.
- La escuela y la formación integral del niño.
- El centro escolar abierto a su entorno.
- La zonalización como alternativa a la escuela rural.
- Canarias: Análisis de la situación educativa.
- Cultura canaria y escuela.

## SEGUNDA PARTE

### DIFERENCIAS APTITUDINALES ENTRE NIÑOS URBANOS Y RURALES: UN ESTUDIO SOBRE MUESTRAS ESCOLARES DE TENERIFE.

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

- La enseñanza en Canarias.
- Algunas pinceladas históricas de la educación en Canarias.
- Canarias: Por un sistema educativo propio.

#### DISEÑO DE LA INVESTIGACION

- Objetivos de la investigación.
- Formulación de hipótesis.
- Descripción de las muestras.
- Instrumentos de evaluación utilizados.
- Recursos estadísticos para el análisis de los datos.

#### RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

- Evolución de las aptitudes de los niños urbanos y rurales de Tenerife (1976-1986)
  - Distribución y polígonos de frecuencias.
  - Perfiles derivados y normalizados de aptitudes.
  - Comentario a los resultados.
- Evolución de la creatividad de los niños urbanos y rurales de Tenerife (1976-1986)
  - Resultado y polígonos de frecuencias.
  - Perfiles derivados y normalizados de creatividad.

- Evolución de las relaciones entre aptitudes y creatividad de los niños urbanos y rurales de Tenerife (1976-1986)
  - Resultado de los análisis factoriales.
  - Comentario de los resultados.
  - Resultados de los análisis de conglomerados.
  - Comentario de los resultados de los análisis de conglomerados.
- Otros resultados obtenidos sobre las muestras urbana y rural de Tenerife (1986)
  - Calificaciones escolares.
  - Resultados de los análisis de correlaciones canónicas.

CONCLUSIONES.....

BIBLIOGRAFIA.....



## INTRODUCCION

La presente investigación tiene como objetivo el aportar nuevos datos al tema de las diferencias entre la población urbana y la población rural de Tenerife (Canarias), centrándose en un marco teórico que enfatiza la importancia de las variables socioculturales en el desarrollo de las aptitudes.

Las hipótesis generales que han precedido esta investigación sobre las diferencias urbano-rurales entre muestras = representativas de distintas poblaciones de Tenerife, han sido formuladas en la línea habitual de esta clase de estudios. La casi totalidad de este tipo de investigación, ha ofrecido resultados que inclinan a suponer que las ventajas de la población urbana sobre la población rural en aptitudes medidas con tests sociométricos, son un fenómeno sobradamente compro

bado dentro de nuestra cultura occidental.

La investigación se inició en el año 1976 con motivo de la Memoria de Licenciatura y pretende ser un análisis comparativo aptitudinal y de creatividad de la población urbana y rural de Tenerife, con niños de 5<sup>a</sup> curso de E.G.B., en edades comprendidas entre 10 y 11 años.

En efecto, la acción educativa, por muy democrática e igualitaria que sea, recae sobre unos sujetos diferentes aptitudinalmente, al menos en función de un aprendizaje temprano condicionado especialmente por factores determinantes de índole sociofamiliar.

El número total de casos estudiados es de 377 niños pertenecientes a lugares tan diferentes como Santa Cruz de Tenerife (capital de la isla), con más de 200.000 habitantes y la zona sur: Playa de San Juan y Alcalá (del municipio de Guía de Isora, con 5.000 habitantes aproximadamente) y Adeje con 7.543 habitantes.

Con cada grupo de niños se llevaron a cabo varias sesiones de trabajo. Unas a nivel colectivo: Raven, TEA-1, PMA (E), Memoria, Caras y el TGC de Creatividad. Y otras, a nivel individual: los Cubos de WISC.

Se ha tenido en cuenta, también, como variable, las calificaciones escolares.

La muestra urbana consta de 120 varones de un colegio privado de Santa Cruz de Tenerife, al cual acuden niños de familias acomodadas, clase media, media-alta. La muestra rural consta de 277 sujetos, de los cuales 137 son varones y

120 mujeres, pertenecientes a colegios públicos, a los cuales acuden los niños de dichas zonas cuya condición socio-económica es baja.

El trabajo consta de dos partes:

En la primera se describen los conceptos teóricos relativos al tema: es decir, diferencias urbano-rurales en aptitudes, llevándose a cabo en tres apartados: 1) Sociología rural y urbana; 2) Factores socioeconómicos del desarrollo cognitivo y 3) Política educativa y escuela rural, sin pretender abarcarlos por completo.

La segunda parte, de carácter práctico, describe la investigación propiamente dicha.

A lo largo de esta investigación hemos llegado a la conclusión general de que los campos sociales y económicos son capaces de producir notables modificaciones en las aptitudes y rendimiento de los niños. Sin embargo, hay que añadir, que en el estudio comparativo con la población urbana y rural de 1976, en 1986 el panorama se ha modificado notablemente, hasta el punto de que podemos afirmar que las diferencias urbano-rurales se han esfumado en lo que se refiere a los aspectos cuantitativos de aptitudes, quedando en todo caso, reducidas a aspectos cualitativos y correlacionales, especialmente en relación a la capacidad predictiva de los tests utilizados con respecto al rendimiento escolar. Esta diferencia, no obstante, no es muy marcada y puede deberse a determinantes educativos propios de los centros escolares concretos, = que poco o nada tienen que ver con la situación urbana o rural de los mismos.



PRIMERA PARTE

PSICOLOGIA DE LAS DIFERENCIAS

URBANO-RURALES=

SOCIOLOGIA RURAL Y SOCIOLOGIA URBANA

#### DEFINICION DE COMUNIDAD

La comunidad es un tipo especial de grupo territorial, la pertenencia al cual está determinada por el hecho de compartir una ubicación inmediata.

No es accidental que la gente se agrupe. La proximidad facilita el contacto, concede protección y favorece la organización e integración del grupo. Dentro del agrupamiento se crean o desarrollan esquemas de distribución especial que sirven para simbolizar y hacer más eficiente la estructura del grupo.

La comunidad es siempre el centro de una región más amplia de explotación. Esta región más grande, o hinterland, puede estar poblada o despoblada. Si lo está, los pobladores pueden ser simples miembros de la comunidad o de las comunidades menores. El grande contacto disminuye en forma imperceptible a medida que la distancia y otras barreras alejan el hinterland de la comunidad. Cuanto mayor es el agrupamiento central -si los demás elementos son iguales- mayor tendrá que ser el hinterland.

La comunidad es el más pequeño grupo territorial que puede abarcar todos los aspectos de la vida social. Es el grupo local lo bastante amplio como para contener todas las principales instituciones, todos los status e intereses que componen una sociedad. Es el grupo local más pequeño.

En muchos casos, forma parte de una organización mayor, como por ejemplo una tribu o una nación, pero no es obligatorio que sea así. Y aun en ese caso sigue siendo cierto que

la mayor parte de la vida social del individuo se desarrolla dentro de la comunidad.

La comunidad no puede ser parcial, no puede identificar se con institución o grupo alguno de los que la componen, = porque consiste precisamente en las vinculaciones interinstitucionales que dan cohesión al todo. Esto confiere su trascendencia a los fines de la comunidad y los torna, a la vez, más remotos, más vagos y más penetrantes que los fines del grupo específico con los cuales el individuo está, por lo general, en contacto más estrecho.

#### INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LAS COMUNIDADES

Ya hemos definido pues el estudio de la comunidad en el sentido de los grupos sociales definidos por la convivencia en un espacio geográfico determinado.

El hecho de la proximidad geográfica significa una más intensa vida en común, una participación en servicios comunes y, como resultante, un cierto sentimiento de solidaridad. Ahora bien, el hecho de vivir en común supone también tensiones y, por lo tanto, problemas de adaptación. En último término, la vida en comunidad puede hacerse tan difícil y = tan inviable que la comunidad se ponga en peligro de desaparecer e incluso físicamente puede llegar a desaparecer.

En el estudio de los problemas que afectan a la comunidad podemos considerar tres tipos de factores:

1.- Factores estructurales: Forman la base primaria de los problemas: por ejemplo, la dimensión de las distintas comunidades locales, el coste de los servicios, la falta de recursos económicos, etc.

2.- Factores humanos: Se pueden considerar como tales = el exceso de migraciones -tanto inmigración como emigración-, el desequilibrio demográfico, el exceso de natalidad, de mortalidad, etc.

3.- Factores culturales: Interesa destacar, sobre todo, la falta de integración de la población por razones lingüísticas, religiosas, sociales, etc., los conflictos de intereses disruptores para la comunidad en general, la falta de espíritu de cooperación.

A su vez, el estudio de cada uno de estos factores se podría reducir al examen de tres tipos de comunidad local: la rural (agrícola y no agrícola), la urbana y la metropolitana. El punto de corte entre uno y otro tipo es difícil de definir. Convencionalmente podríamos establecer las distintas líneas de separación siguientes:

- Rural, menos de 10.000 habitantes
- Urbana, entre 10.000 y 100.000 habitantes
- Metropolitana, más de 100.000 habitantes

No obstante, esto no es más que un criterio general que no es aplicable en España, a todos los casos. Hay variedad o variaciones de norte a sur y entra también el factor de estructura económica de la población.

Lo que nos importa, de momento, es que los problemas de estos tres tipos de comunidad son muy diferentes. A medida que se asciende de tamaño, lógicamente, los problemas se tornan más complejos y ello hace que las comunidades se descompongan en subcomunidades (barrios); por otra parte, los problemas de las pequeñas comunidades no son menores y a veces, son más difíciles de resolver técnicamente.

Una dificultad metodológica en el estudio de la comunidad local en España es que los datos estadísticos aparecen = referidos, casi siempre, a municipios, es decir, a una entidad administrativa de tamaño muy variable que comprende un número de entidades que resulta indeterminado; cuyo tamaño = varía, por tanto, y que viene explicado por las distintas = circunstancias culturales de las regiones.

#### LA COMUNIDAD RURAL

El factor fundamental que explica la mayoría de los problemas sociales que aquejan a las comunidades agrarias es el "éxodo rural".

Una de las primeras consecuencias es el envejecimiento de la población. En 1950 el 35% de la población dedicada a = la agricultura y pesca tenía más de cuarenta y cinco años; = en 1964 esa proporción asciende ya al 43% y es lógico prever que el proceso de envejecimiento continúe en estos años. Aun = que existe todavía un cierto sector de la población agraria

con menos de cuarenta y cinco años, hay que pensar que muchos de ellos están fuertemente motivados para emigrar siguiendo el efecto-demostración de los que han salido anteriormente.

Ello hace que los jóvenes de los pueblos aparezcan menos integrados, y que, en conjunto, la vida comunitaria se resienta de este hecho. Aquellos que, lógicamente tienen más iniciativa, más energías físicas y más espíritu de superación y también más capacidad educativa y profesional, son justamente los que están deseando emigrar.

Todavía más grave que este es el problema que, en definitiva, supone un movimiento a la ciudad perfectamente previsible y que no se puede detener si continúa el proceso de industrialización, es el problema del escaso equipamiento de las comunidades rurales.

La situación de la enseñanza es, sin duda, crítica. Los maestros se encuentran con escuelas, generalmente mal instaladas y mal dotadas, y en un pueblo que parece carecer de porvenir y sin atractivo alguno para residir en él. Es cierto que los niños asisten regularmente a clase y que los padres siguen, en general, con interés el estudio de los hijos, pero este interés, dado el bajo nivel cultural de los padres y sobre todo, el hecho de que la enseñanza impartida tiene que ver muy poco con la experiencia profesional de los agricultores, está condenada a resultar "exterior" y a no permitir una comunicación fecunda entre padres y maestros. Estos se consideran, pues, sobre todo en los pueblos pequeños, ais-

lados, en un medio extraño, con escasos estímulos y mínimas posibilidades de acción. Como resultado de todo ello la movilidad de los maestros es enorme... En la gran mayoría de los pueblos los maestros explican aquel curso por primera vez en el pueblo y no contaban permanecer en él mucho tiempo. Desvinculados del pueblo trataban incluso de permanecer en él el menor tiempo posible y se ausentaban los días de fiesta.

Dado que los pueblos suelen carecer de bienes comunales no pueden tampoco tener altos ingresos. Prácticamente se limitan a lo indispensable para sostener, de manera deficiente, algunos servicios. Como consecuencia, el índice municipal = del nivel de vida es bajo, lo que repercute en el malestar = de todos y en la emigración. Pero a su vez, esta emigración empobrece más al pueblo y disminuye de recursos para dotarse de servicios .

La emigración hacia la ciudad, la escasez de presupuestos municipales, la centralización de muchos servicios y = otros factores hacen que las pequeñas comunidades tengan una motivación muy escasa para solucionar de una manera conjunta y solidaria los problemas de equipamiento ya que "uno de los procesos fundamentales en el desarrollo de una comunidad es la existencia de problemas comunes que pueden ser solucionados de un modo óptimo por una acción conjunta.

La ambivalencia en el caso de España es que cualquier = tipo de centralización es desintegrador en la medida en que dificulta ese desarrollo comunitario espontáneo pero, por =



otro lado, se deja a las pequeñas comunidades que resuelvan los problemas por sí mismas, las circunstancias estructurales que hemos señalado (excesiva dispersión de población, falta de bienes comunales) hacen que el problema sea difícilmente solucionable.

Si uno de los problemas de desintegración comunitaria aparece provocado por la disminución de la población agrícola en las pequeñas comunidades, otros problemas no menos interesantes son los de los nuevos pueblos que se levantan en las zonas de colonización. La integración es aquí también difícil puesto que los nuevos campesinos proceden de orígenes geográficos distintos, no se conocen entre sí, no tienen tradiciones comunes, han de resolver las nuevas tensiones que les crea el dedicarse a un nuevo tipo de agricultura de regadío y más comercial (problema especialmente difícil para los que vienen de secano, etc.). No hay un estudio sistemático de este problema, pero merecería que se investigara a fondo para corregir las deficiencias en la integración social que puede provocar el asentamiento humano de estos nuevos pueblos.

LA COMUNIDAD URBANA

Realmente el problema de las comunidades agrícolas, aun siendo muy grave, afecta cada vez más a un menor número de = personas. Dada la cantidad de personas afectadas el problema de las comunidades urbanas y metropolitanas es cada vez mayor.

En los últimos sesenta años disminuye sistemáticamente la proporción de habitantes que viven en municipios de menos de 10.000 habitantes (pasan de un 68% en 1900 a un 43% en = 1960). Esto significa que el proceso de urbanización es irreversible, ya que los municipios de 10.000 a 100.000 pasan = del 23% en 1900 al 29% en 1960.

De todas maneras el crecimiento es mucho más acusado en lo que podríamos llamar grandes ciudades (mayores de 100.000 habitantes) que pasan del 9% en 1900 a representar el 28% en 1960. Detengámonos ahora un momento en el análisis de los = problemas más generalizados de las comunidades urbanas.

En las ciudades intermedias (de 10.000 a 100.000 habitantes) habría que distinguir diversos tipos, cada uno con = una situación distinta.

Tendríamos, por ejemplo, las ciudades industriales, que se van pareciendo cada vez más a las zonas metropolitanas = por los problemas de congestión de tráfico, suburbios, viviendas, necesidades de transporte, educación, etc.

Las ciudades no industriales, con un crecimiento muy = lento en el conjunto y que a veces acumulan una pobreza absoluta, muy grande (el caso de Eibar estaría en el primer tipo y el caso de Almería en el segundo).

Diversos autores han hablado de las ciudades "especiales", aquellas que en lugar de agrupar una comunidad varia y heterogénea se concentra más bien en un determinado sector = de la población: obreros en una determinada industria, turistas, etc. (Avilés y Torremolinos podrían ser ejemplos de = esas especializaciones).

En este momento valdría la pena estudiar en Espala un tipo de comunidad no industrial, pero que esté deseosa de industrializarse y en que los esfuerzos para atraer nuevas industrias supone una acción colectiva, una función integradora, que hace que estas ciudades tradicionalmente muy poco activas "polos" de atracción de población y de integración social.

La diferencia fundamental de estas comunidades urbanas en relación con las rurales no es tanto el número de habitantes como las facilidades en los servicios que por razones económicas se pueden costear. Son, sobre todo, los servicios de agua, vivienda y educación, los que más pueden atraer a los campesinos a las ciudades, pues hay muy pocas posibilidades de que en los núcleos demasiado pequeños se pueda instalar adecuadamente un sistema de enseñanza secundaria.

Ahora bien, las diferencias regionales que existen en este aspecto son también muy importantes y más o menos van en la dirección de las que ya hemos apuntado antes para las comunidades rurales.

#### LA COMUNIDAD METROPOLITANA

Las diferencias que separan a las comunidades metropoli-  
tana de las urbanas, aparte de lo que significa la mayor con-  
centración urbana, descansa sobre todo en que en las grandes  
metrópolis hemos de distinguir, además de la unidad que lla-  
mamos ciudad, diferentes subunidades o barrios en cada uno  
de los cuales se presentan las características importantes,  
es la mucho mayor densidad de tráfico, tanto público como =  
privado. El uso del automóvil y los transportes públicos en  
una escala hasta ahora desconocidas es lo que realmente, des-  
de un punto de vista psicológico, distingue a las metrópolis  
de las ciudades.

En un sentido nato consideramos comunidades metropolita-  
nas a todas las ciudades mayores de 100.000 habitantes, aun-  
que en un sentido estricto consideremos así solamente a sie-  
te ciudades: Madrid, Barcelona, Zaragoza, Valencia, Sevilla,  
Bilbao y Málaga.

En cierta medida, en las ciudades más populosas la uni-  
dad municipal desaparece y conviene hablar del área metropo-  
litana, concepto realista que engloba al núcleo central y a  
los núcleos en torno que viven económicamente así como físic-  
amente subordinados al primero.

En la década de 1950-60 el incremento de todas las áreas  
metropolitanas es espectacular, especialmente la de Bilbao  
(4,3% de incremento medio anual), Madrid (3,6%) y Barcelona  
(3,3%). Todo hace suponer que en los últimos años el ritmo =  
de concentración de esos tres grandes núcleos industriales

haya continuado incrementándose.

El problema de las áreas metropolitanas reside en que con ese notable incremento de la población la complicación de los problemas de vivienda, transporte y servicios en general aumenta también más que proporcionalmente. El ritmo de incremento del transporte, significa, la aparición de un nuevo problema social, el crecimiento en el número de víctimas ocasionado por vehículos automóviles.

Aparte del problema de la congestión de tráfico, en las grandes ciudades se producen otros muchos problemas que no vamos más que a enunciar aquí: Tenemos por ejemplo, que la urgencia del problema de la vivienda lleva a la construcción de "barrios" clasificados, esto es, barrios en los que predomina una sola clase social (barrios de obreros), barrios de clase media baja, barrios residenciales de clase media alta, barrios de extranjeros, etc.). Como un ejemplo más específico de esos barrios clasificados estaría la que en España se llama en estos momentos suburbios. El suburbio significa una zona periférica de extrema pobreza, de falta de condiciones mínimas de salubridad (alcantarillado, agua, viviendas sobre todo) y en los que una población marginal poco integrada y en su mayoría proveniente del campo, trata de acogerse a las oportunidades de trabajo de la gran ciudad. En los suburbios la integración social es más grande de lo que parece a primera vista, puesto que las chabolas o barracas agrupan a gentes que proceden de los mismos lugares geográficos o que se dedican a las mismas ocupaciones. Sin embargo, la integra-

ción con el resto de la ciudad no se produce y, sobre todo, la participación de estos habitantes en las ventajas de la vida urbana es muy limitada.

CONTRASTES QUE SE DAN ENTRE LA VIDA URBANA Y LA RURAL

El estudio de una comunidad rural, en cualquier país, descubre equilibrios más sutiles de lo que podría esperarse: proporciones entre la extensión de las tierras de labor, los pastos, entre los grupos de seres vivos que subsisten de un pedazo de tierra. Este estudio, cuando pasa de los hechos objetivos a los hechos humanos relacionados con ellos, descubre también que los equilibrios materiales, sin ser expresa y racionalmente queridos por los hombres, no son obtenidos a ciega y mecánicamente, demuestran una consciencia, difícil de captar y más difícil todavía de definir. Hay aquí una mezcla curiosa de prudencia, iniciativa, desconfianza, credulidad, rutina: la sabiduría campesina. El análisis descubre, no obstante, fisuras en este orden, incertidumbres en esta "sabiduría", desequilibrios más o menos durables, debidos a causas más o menos profundas: es decir problemas, necesidades, tendencias, conflictos, adaptaciones o inadaptaciones. De ahí el carácter a la vez difícil y reciente de la sociología rural, ciencia de lo actual, que no puede olvidar a la Historia, pues en ella como en otras partes y más que en otras partes, lo histórico persiste y actúa en lo actual.

Al pensar en la comunidad rural no debemos suponer que se trata simplemente de la forma de vida que es propia del campesino norteamericano. En efecto, en los Estados Unidos el medio rural se ha transformado notablemente ante el fuerte choque de la civilización urbana, cuestión esta a la que volveremos a referirnos. Sin embargo en este país, como en Europa y, en los innumerables millo-

nes de habitantes de las naciones del Lejano Oriente, la comunidad rural, continúa siendo una forma característica de la vida en común. Pese a las múltiples y contrapuestas diferencias de raza y clima, de ubicación y de recursos, en todas partes se puede apreciar un marcado contraste de orden general entre la vida social del campo y de la ciudad. Por consiguiente, tiene que haber unos determinados factores que atañan de modo exclusivo o predominante, en todas las circunstancias, a uno u otro tipo de ambiente social. Así, pues, vamos a estudiar, en primer lugar, los rasgos distintivos del tipo rural, refiriéndonos en especial a la vida campesina que ha permanecido relativamente libre de contactos con la urbanización.

1) Semiaislamiento familiar y el predominio de las relaciones primarias.- El aspecto más visible de la vida rural es el de su relativo aislamiento. No es este un aislamiento del individuo, sino, de ordinario, del caserío o del grupo de caseríos -es decir, en su mayor parte consiste en un semiaislamiento de la familia-. El círculo familiar tiene que proveer a la mayoría de las necesidades económicas y sociales de la familia. Las necesidades de la labor común y los servicios recíprocos que se prestan sus miembros contribuyen a estrechar con mano firme los lazos de la relación familiar. Y, por su parte, la unidad de la familia se pone de relieve con la separación física que se da entre unos caseríos y otros. Muchas veces se ha hecho notar que, en aquellas zonas en que las familias se hallan dispersas, con frecuencia se producen conflictos entre ellas como consecuencia de la cohe-



sión intensa y exclusiva que es propia de la familia rural. Sus actitudes y moral suelen ser de orden preponderantemente familiar. Esta familia tiende a desenvolverse en sentido ego céntrico y, en gran parte, a hacerse psicológicamente autosu ficiente.

Las costumbres familiares, al no sentirse perturbadas = por la constante sucesión de nuevos contactos y estímulos = que tan característicos son del mundo urbano, hunden sus raí ces a mayor profundidad. Sus raros contactos con la comuni- dad exterior tienden a hacer más violento a los ojos del cam pesino el contraste que se da entre su forma de vida y la de los demás, y a confirmar su seguridad en ella. El no tiene = ni oportunidad de cultivar una actitud comprensiva ni siente la tentación de convertirse en un afanoso investigador de co sas que le son extrañas. Se rige por la costumbre, y la moda le interesa muy poco. Su proceder le está siendo prescrito, y sus vicisitudes van unidas fundamentalmente con el ciclo = natural de las estaciones, así como con las sucesivas etapas del curso de la vida.

Al paso que los contactos que el habitante del medio ru ral mantiene con el exterior son impersonales y poco frecuen- tes, los que tienen con los miembros de su casa y de su inne diata vecindad rural nos revelan, en cambio, la intimidad y las características no categóricas que son propias de las re laciones primarias. Su existencia social se basa principal- mente en situaciones cara a cara, y sus asociados son todas aquellas personas con quienes coopera o lucha directamente. Su limitada comunidad rural, cuyos detalles y miembros cono-

ce tan bien, constituye muchas veces un grupo primario.

2) El choque de una forma de ocupación preponderante.-

La ocupación principal del habitante del medio rural puede = ser la caza o la pesca, como sucede en muchas comunidades = primitivas. Pero la mayor parte de las veces es la labranza, que entraña el cultivo de las cosechas y su almacenamiento. En todo caso, la forma preponderante del trabajo se determina según las bases geográficas de la comunidad rural, es decir, la fija la subproximidad a un bosque lleno de caza, o a una corriente u océano con abundancia de peces o, más en general por tratarse de una región en la que puede sacarse fruto al suelo.

Cuando el hombre de campo es labrador, cazador o pescador se halla en constante contacto con la Naturaleza. El la ve, como el artista, que observa sus caprichos, en el aislamiento de una apreciación estética, ni como el científico, = que trata de penetrar en sus secretos para servir a sus propios fines, sino como un trabajador práctico que na de arrancar su subsistencia del suelo. El mira a la naturaleza como amiga y como enemiga, como la que madura sus cosechas y le = envía las malas hierbas, como la causante de las sequías y = las lluvias, de las tormentas y del buen tiempo. El tiene = que ganar su recompensa luchando contra ellas, y soportar = sus caprichos con resignación. Es de las fuerzas reproductivas de la Naturaleza viva de lo que depende su subsistencia y a lo que se dirigen sus principales esfuerzos. Y aquí que se sienta inclinado a animar toda la Naturaleza. Las fuerzas de que ha de servirse escapan, con mucho, a su control, y, a

menudo, se hallan muy por encima de su comprensión. En su presencia, este hombre va creciendo sintiéndose imbuido de religión y supersticiones y, al tener que someterse a unos inescrutables poderes, las limitaciones de su propia fuerza le hacen más susceptible a las creencias tradicionales.

Esta predominante ocupación de la agricultura posee otros atributos que se imprimen en la mentalidad del campesino y se reflejan en su vida social. El no es, como el trabajador urbano, un empleado que se ocupa de una tarea que le ha sido específicamente señalada y que está sometido a una supervisión inmediata. Tanto si es arrendatario como si es propietario, e incluso si se trata de un simple peón, sus horarios y turnos, sus diversas labores alternativas de trabajo y descanso no le son dictadas por los mandatos de un jefe, sino por las exigencias de la Naturaleza.

El campesino tiende a considerar la tierra como la más sustancial de todas las herencias y la fuente primordial de toda otra riqueza. Cuando el suelo que cultiva no es suyo, o cuando su propiedad se ve amenazada por unos impuestos excesivos o cualquier otra clase de medidas, él entra muchas veces a formar parte de aquellos movimientos radicales que le prometen protegerlo en sus derechos sobre su posesión más preciada -y eso fue lo que le sucedió al campesino ruso hace ya treinta años, así como al chino de nuestros días-. Pero cuando ha poseído tradicionalmente la tierra sin sufrir ninguna grave opresión, por regla general suele tener un firme sentido del derecho de propiedad, con una consiguiente tendencia a creer en la estabilidad del orden social. Este con-

servadurismo difiere, sin embargo, del mucho más nervioso =  
 conservadurismo del patrono capitalista que no depende, como  
 este, de la inestable distinción en clases económicas. El =  
 campesino no es, en un sentido típico, un patrono profesio-  
 nal. Fuera de su propia familia carece, de ordinario, de =  
 auxiliares permanentes, y cuando alquila los servicios de =  
 uno o, todo lo más, de unos pocos obreros, él realiza la mis-  
 ma clase de tareas que sus asalariados, y de este modo sigue  
 siendo, a la vez artesano y patrono.

3) La diversidad de las labores rurales.- Al paso que =  
 la comunidad rural se caracteriza por existir en ella un ti-  
 po predominante de ocupación, esta, a su vez, entraña una =  
 considerable variedad de tareas. Comparado con el morador de  
 la ciudad, el trabajo del campesino se halla a todas luces =  
 falto de especialización. Las operaciones propias de la agri-  
 cultura son muy diversas, y aparte de ellas, el labriego tie-  
 ne que tener otras muchas habilidades, tales como la del le-  
 ñador, veterinario, herrero, carpintero, etc., etc. Constan-  
 temente va pasando de un tipo de trabajo a otro, incluso al  
 de enseñar a sus hijos a ser tan habilidosos como él. Si =  
 bien las modernas invenciones han venido a aligerar los tra-  
 bajos de algunos agricultores, han hecho también necesarios  
 ciertos conocimientos, especialmente en materia de mecánica  
 y electricidad. Por su parte, los deberes cotidianos de la =  
 esposa del campesino son, por lo menos, tan variados como =  
 los de este. Ella le ayuda en el trabajo del campo y del =  
 huerto, da el pienso a los animales, ordeña; ella suma a sus  
 tareas domésticas la de preparar muchos productos, cuyo núme-

ro varía según la accesibilidad de las tiendas al detalle, =  
 es cocinera, lavandera, costurera y sastra en los momentos =  
 que se lo permiten la crianza y el cuidado de los varios ni-  
 ños que de ordinario viven en el hogar rural.

Muchas de estas tareas, por supuesto, han desaparecido  
 o se han aligerado a medida que los adelantos en las comuni-  
 caciones, la tecnología moderna y la demanda de bienes de =  
 consumo va penetrando cada vez más en las regiones rurales,  
 como ha quedado demostrado en forma tan notable en los Esta-  
 dos Unidos. Pero incluso en este caso se mantiene el típico  
 contraste entre la diversidad de tareas del campesino y la =  
 labor concentrada y especializada del residente urbano. El =  
 trabajo del primero es generalmente de carácter más arduo y  
 más descansado, y esto, asimismo, halla expresión en sus ac-  
 titudes sociales, el código moral y en su filosofía de la vi-  
 da. Ni tampoco, en tanto en cuanto siga siendo campesino, =  
 puede acariciar la esperanza, cosa que incluso el más expio-  
 tado de los trabajadores urbanos puede hacer, de conseguir =  
 una mejora al menos, un cambio de ocupación. Su papel en la  
 vida social posee unas raíces mucho más profundas, y lo mis-  
 mo sucede con sus modos de obrar, sus ideas y sus aspiracio-  
 nes.

4) La simplicidad y la frugalidad del vivir.- Son raras  
 las veces en que el campesino obtiene una generosa recompen-  
 sa por su trabajo, cuando se trata sobre todo de campesinos  
 en pequeña escala. Todo lo más estas recompensas oscilan =  
 de ordinario entre los límites de la penuria y los del sólo  
 modesto pasar. En los años malos se ve obligado a contraer =

numerosas deudas y, cuando son buenos puede hacer poco más =  
que recuperarse de ellas. Cuando es propietario sigue siendo  
a pesar de todo un trabajador manual y sus ingresos se ha- =  
llan mucho más próximos a estos que a los de cualquier otro  
propietario. En los Estados Unidos incluso en 1944, años de  
"prosperidad" agrícola la renta media en efectivo por cada =  
granja fue de 1.400 dólares o menos en los cinco estados en  
que estuvo más baja; en el año 1940 había oscilado entre 433  
y 630 dólares. Claro está que a los agricultores con inver-  
siones mayores les va mucho mejor por otra parte, las peque-  
ñas granjas de tipo familiar, cuyo valor era inferior a =  
3.000 dólares, rentaban menos de 500 netos en 1941.

Estas cifras no pretenden más que mostrarnos la relati-  
va frugalidad de la vida rural en nuestros días, en donde, =  
por regla general, los standards de la vida son bastante ele-  
vados; pero, en cambio, dejan de señalarnos los niveles mu-  
chísimo más inferiores, que tipifican a las comunidades rura-  
les.

El sobrio y sencillo modo de vivir de los campesinos no  
le impulsa a la competencia, como sucede en la ciudad, al me-  
nos hasta que no empieza a sentirse influido por las costum-  
bres de esta. Tradicionalmente, el hombre del campo ha veni-  
do siendo menos sensible al acicate de guardar las aparien-  
cias, debido a que en la vecindad campesina la riqueza es =  
más o menos la misma en todos los contactos son escasos y, =  
finalmente, que por virtud de los íntimos lazos de su vida =  
familiar se siente menos tentado a mantenerse en el nivel de  
sus vecinos o cualesquiera otros. En él pierden parte de sus

fuerzas los estímulos que provienen de la proximidad social, los agrios contrastes sociales y la movilidad vienen de la = proximidad social. Allí donde un sistema de clase relativamente invariable satura toda la comunidad rural, como sucede en ciertas civilizaciones primitivas, rurales y orientales, las ambiciones del campesino tienen menores incentivos que = allí donde se ha de ver el contraste cultural y la relación entre la ciudad y el campo. Vamos a concluir este breve estudio haciendo referencias a ciertos contrastes culturales = en la forma en que se ven afectados y, a su vez, influyen en los dos principales tipos de organización comunitaria. Tal = vez sea cierto, como algunos autores mantienen, que todas = las grandes culturas del pasado, en las formas generales de imaginación creadora y perspectiva del mundo que la inspiraron, nacieron en el campo y se desarrollaron en la ciudad. = En lo que si hemos de convenir, al menos, es en que una cultura exclusivamente urbana, divorciada de las formas de estímulo que se dan en la comunidad rural, estaría fundamentalmente desequilibrada y se hallaría en inferioridad creadora. El campo nos revela la importancia que tiene la estabilidad, él conduce al hombre fuera de si mismo, llevándole a considerar las grandes fuerzas de la Naturaleza, la amplia interdependencia que existe entre la vida de las plantas, de los = animales y el suelo, y el orden inclusivo del cual su propia vida no es más que una parte, cualquiera que sea el nivel de su civilización. El campo nos ofrece las eternas maravillas de la vida, a cuyo lado las consecuciones del hombre nos parecen muchas veces mezquinas y transitorias. Algunos descu-

66

bren en él infinitud de formas, colores, armonías y ritmos =  
que en repetidas ocasiones han dado nueva inspiración a las  
artes. A este respecto, pues, el campo suministra las mate-  
rias primas tanto de la vida cultural como de la vida econó-  
mica del hombre.

Las manifestaciones culturales campesinas tienden a =  
adoptar una forma relativamente sencilla como el folklore y  
las leyendas, canciones y danzas populares, todas las cuales  
son incorporadas a las artes de la ciudad, en donde se las =  
vuelve a modelar para satisfacer sus especializadas y diver-  
sas demandas. El hombre urbano, en su comunidad tan heterogé-  
nea y variable, apetece, en otras cosas, toda clase de nove-  
dades y excitaciones. En la ciudad estos materiales cultura-  
les se usan en forma característicamente urbana. Unas veces  
se les modifica bajo formas sofisticadas y transitorias, y =  
en otras se les transforma, haciéndoles adquirir nuevas y ri-  
cas expresiones culturales. Muestras de este desarrollo cul-  
tural son tanto las sinfonías de Beethoven, que son muchísi-  
mo más que meras variaciones sobre los sencillos aires popu-  
lares en que se basaron, como más recientemente, si que tam-  
bién en forma tal vez menos significativa, el desarrollo des-  
de sus orígenes populares, de la música del jazz de Nueva Or-  
leans, Kansas City y Chicago.

Existen otros numerosos contrastes entre la cultura del  
campo y la de la ciudad, contrastes que son claramente per-  
ceptibles a pesar de las muchas diversidades que se ofrecen  
en esta última. Todos ellos se .examinan en detalle en gran  
número de estudios demográficos e investigaciones sociales =



#### RURALIDAD Y EDUCACION

Entre sociedad y educación, existen relaciones dialécticas: la educación es, al mismo tiempo, producto de la sociedad y, en ciertas condiciones, factor de cambio social. Hasta cierto punto, el sistema occidental de educación es producto de las condiciones socioeconómicas que existían en el siglo XIX: el sistema educativo apuntaba a formar un pequeño número de profesionales con título, una élite necesaria para asegurar al sistema social su reproducción ampliada; separaba la educación humanística de la formación técnica; asimilaba formación general y cultura y, dado que el crecimiento parecía ilimitado, fundaba la formación general sobre el análisis de modelos históricos, antes que la reflexión sobre las contradicciones de las sociedades en evolución y sobre las desigualdades provocadas por el desarrollo.

Es este modelo occidental, sin duda en vías de renovación pero influido aún en muchos sentidos por el pasado, el que ha inspirado el sistema educativo de los países menos desarrollados.

La separación, sobre todo de la enseñanza general y la enseñanza técnica, es desastrosa, pues desvaloriza la formación profesional y el trabajo manual y sigue fomentando el desprecio hacia el hombre del campo además de que no da sentido al trabajo agrícola y no hace tomar conciencia de la necesidad de aumentar la productividad de este trabajo, como base del proceso de desarrollo de toda la sociedad.

Los modelos históricos, heredados de Occidente, transmiten la imagen de una agricultura en declive, perpetuando formas tradicionales que se tratan de superar, o inclusive, de destruir, así como la de una nueva sociedad industrial y urbana. Conforme a estos modelos, conviene, antes que nada, = formar "cuadros" y "trabajadores cualificados" urbanos, dejando para más tarde la formación rural.

El escaso índice de formación del hombre del campo, puede explicarse por dificultades propias de la condición rural, pero también cabe explicarla por la extendida creencia de = que esa formación no es necesaria para el crecimiento. Esto también puede explicarse por otras consideraciones: las clases dominantes pueden tener interés en no apresurar la educación rural, o carecemos de imaginación para adaptar el sistema educativo a las necesidades del mundo rural. En definitiva el género y nivel de vida a que conduce, en las actuales condiciones, la actividad rural no impulsa al hombre del campo a instruirse.

Si la modernización de la vida rural no va al paso del desarrollo de la instrucción, es inevitable que esta acelere el éxodo rural, puesto que la misma aparece al interesado como el único medio para dar valor a su formación, mejorar sus ingresos y transformar su nivel de vida.

Al comprobar que la formación acelera la migración rural, algunos autores preconizan la lucha contra el éxodo, = "ruralizando" la formación. Pero los problemas del desarrollo rural no se resolverán nunca mediante la organización de

una segregación educativa. No es pues necesario "ruralizar" la enseñanza, sino que lo que conviene es fundar al sistema global de educación sobre las exigencias de una sociedad que se transforma. En una sociedad en desarrollo, el objetivo = del sistema educativo, consiste en formar agentes del desarrollo, el objetivo del sistema educativo, consiste en formar agentes del desarrollo. Estas sociedades en desarrollo, deberían rechazar la concepción occidental de una "cabeza = bien hecha", y formar, en cambio, técnicos cultivados.

El sistema educativo debería enseñar a mirar hacia el futuro. Un sistema educativo global y funcional, adaptado a las necesidades del desarrollo, que procure una formación general tan amplia y tan corriente como sea posible, centrada en los problemas de las sociedades en evolución, produce, = sin lugar a duda, hombres aptos para desempeñar una función determinada en el proceso del desarrollo social. Está claro que las formas de educación dependen de los sistemas socio-económicos o de los modos de producción. Las diversas sociedades, cuentan con sistemas de educación que se diferencian en diversos grados. Por ejemplo en las sociedades tradicionales, los mayores transmiten a los jóvenes lo necesario para poder subsistir y aseguran la continuidad de la familia. La sociedad tradicional es una sociedad sin escuelas, pero no = por ello es una sociedad sin educación.

En las sociedades progresistas, dado el ritmo de cambio y la complejidad creciente de los procesos de producción, la educación se institucionaliza y la escuela se convierte en =

el símbolo de la sociedad en desarrollo. Sin embargo, la escuela tiene como objetivo principal la adquisición de conocimientos, no abarca el proceso educativo en su totalidad.

Es indudable que en toda sociedad, la educación, a través de sus diferentes formas socializa y reproduce la cultura.



#### CARACTERISTICAS GENERALES DEL POBLAMIENTO EN CANARIAS

Una síntesis de la evolución del poblamiento, de las transformaciones seculares experimentadas por el hábitat rural y la situación de ambos en Canarias está aún lejos de poderse hacer satisfactoriamente desde el análisis geográfico regional.

La situación de nuestra región es similar a la de las demás regiones españolas, de la mayor parte de las cuales lo que se conoce acerca de su poblamiento rural es muy poco.

En palabras del geógrafo J. Tricart (1959), el hábitat "es la forma tangible de la ocupación humana", siendo su densidad un índice bastante ajustado del grado que, en determinado momento, ha alcanzado esa ocupación.

Ahora bien, con sólo tener en cuenta la diversidad de formas y caracteres distintos que reviste el poblamiento en cualquier región, se hace evidente que detrás de esa definición hay mucho más. Está claro que debe haber toda una serie de mecanismos y procesos cuyas variables se interrelacionan y que explican los tipos de hábitat y la distribución del poblamiento en un espacio geográfico, que en Canarias alcanza gran diversidad. No sólo entre unas islas y otras, sino dentro de cada una de ellas, entre el interior y la costa o entre las medianías húmedas del Norte y las bandas áridas del sur. En cada etapa histórica el hábitat se adapta a la organización económica y a las relaciones sociales de la colectividad que la sustenta. Las formas que adquiere el poblamiento en Canarias a lo largo de los siglos XVI y XVII, por ejem

plo, no son ajenas a este hecho. El contraste entre la concentración en núcleos de población en las áreas azucareras y vinícolas y la dispersión en las tierras de pastoreo es bien elocuente. De igual modo, la colonización tardía en zonas = desmontadas en el siglo XVIII, que tiene como causa las crisis económicas y la consiguiente necesidad de aumentar las tierras de cultivo, origina algunas de las formas más atractivas de dispersión del poblamiento en el archipiélago.

En uno y otro caso; la población campesina, instrumento de la producción, se distribuye en consonancia con las necesidades de aquella; por lo tanto, de acuerdo con los intereses de los grupos sociales que controlan la economía. Al mismo tiempo, el hábitat se adapta también a las posibilidades técnicas, a los métodos constructivos y a los modelos arquitectónicos vigentes en cada época. Esa adaptación perdura, = con gran frecuencia, mucho después de que hayan desaparecido las condiciones que lo originaron. Las transformaciones y superposiciones que se producen en las formas primitivas del hábitat y del poblamiento no son otra cosa que el reflejo sobre ellos de otros modos de producción distintos a los que = crearon.

Esto significa, a su vez, que los componentes del hábitat se caracterizan por oponer resistencia, variable según = el elemento de que se trate, a los cambios. En otras palabras, el hábitat muestra una clara incapacidad a las transformaciones bruscas o tan sólo rápidas, del sistema productivo y social. En consecuencia, allí donde no llegan los efec-

tos de esas transformaciones, o lo hacen en escasa medida, = el hábitat mantiene indelebles los arcaísmos. Ejemplos de es tos los hay en todas las islas.

A esta especie de latencia se debe, en primer lugar, la particular importancia que tienen los factores históricos en la explicación del poblamiento y, en segundo lugar, la heterogeneidad del hábitat de cualquier región. Heterogeneidad = que resulta de la combinación de elementos de épocas y oríge nes diferentes cuya latencia no es la misma para todos ellos.

Por lo general, la latencia del hábitat es mucho mayor en los medios rurales donde los arcaísmos son más numerosos que en los medios urbanos.

No cabe duda de que la renta en dinero, pareja a la modernización agrícola o proveniente de los numerosos emigrantes a Venezuela, ha incorporado en los núcleos rurales de = nuestra región canaria nuevos y peculiares componentes del = hábitat actual.

Al margen de esa latencia y de otros caracteres específicos. la distinción entre hábitat rural y hábitat urbano es cada vez más artificial. La oposición entre ambos se ha ido reduciendo progresivamente.

Sin ser dos mundos aparte, puesto que están articulados entre sí, el campo y la ciudad son, en el Antiguo Régimen, = dos sectores de la producción, uno de los cuales, el rural, dedicado a producir en su mayor parte para el autoconsumo, = es utilizado por la burguesía para obtener de él rentas y be neficios. Con el desarrollo de la sociedad industrial esa =



dualidad tiende a borrarse, a medida que disminuye el peso = de la agricultura de subsistencia. Los espacios rurales están sometidos a transformaciones importantes que afectan a las actividades agrarias, cuya economía, orientación productiva y técnicas, se ven modificadas por las formas de dominación urbana.

La penetración creciente de las influencias de la ciudad, al proyectarse en las estructuras y en la organización del espacio rural, modifican el poblamiento. La distinción = entre hábitat urbano y hábitat rural se hace cada vez más difícil. La transición entre lo urbano y lo rural es, con frecuencia, insensible y multiforme; determinar donde acaba lo uno y donde comienza lo otro, por ejemplo en los municipios próximos a la ciudad, no es tarea sencilla. Como tampoco lo es diferenciar funcionalmente la urbanización periurbana destinada a residencia permanente de un determinado sector de = la sociedad, de los núcleos de poblamiento surgidos en los = medios rurales para satisfacer la demanda de residencias secundarias.

En el período preindustrial, el poblamiento rural aparece exclusivamente asociado a las actividades agrícolas y ganaderas; rural y agrícola eran entonces términos sinónimos, de la misma manera que se confundía lo urbano con lo no agrícola. Pero con la revolución industrial, y a medida que se = reforzaban las relaciones de dependencia de las áreas respecto a los núcleos urbanos, se producía una serie de cambios = sociales, de transformaciones en los niveles y modos de vida

y, desde luego, nuevas orientaciones económicas en los campos. La penetración en ellos de los beneficios derivados del proceso industrial y del nuevo contexto socioeconómico que le acompaña tiene hondas repercusiones en la vida campesina y en el poblamiento.

F. Quirós (1983) ha llamado la atención sobre lo que significó para la población campesina la aparición de muchos productos que "pasan de no existir en el mercado o de producirse artesanalmente, y, por tanto, a alto precio, relativo, a popularizarse, además de lo que representó la posibilidad de adquirir otros que se fabrican por primera vez entonces.

Sólo desde fechas relativamente cercanas a nosotros la vivienda y el poblamiento rurales han terminado por manifestar en sus caracteres la fuerte penetración de las influencias urbanas; y no se trata sólo del poblamiento de ocupación temporal o de las viviendas secundarias en el que las ciudades se desbordan. Más allá de esa periferia, el cambio en el poblamiento se manifiesta en significativas alteraciones del tradicional preexistente.

A los elementos propios de la organización rural se superponen otros sobre los que las comunidades campesinas no tienen ninguna capacidad de decisión, de tal modo que, en ocasiones, el espacio rural se ha visto reducido a un espacio intersticial de las grandes áreas urbanas que caracterizan a nuestra sociedad. Pocas zonas del archipiélago canario se han librado de esta apropiación, y son precisamente aquellas que han estado peor comunicadas, donde el hábitat ha mantenido mejor los caracteres tradicionales y, en aparien-

cia, sólo las condiciones naturales parecen haber tenido una influencia absoluta e inmutable.

En consecuencia con una larga serie de factores de diversa índole, que van desde la influencia de los sistemas de explotación agraria hasta la de las condiciones del medio físico o de las fórmulas de transmisión de la propiedad, el hábitat rural puede presentar los más variados aspectos. Así, entre la dispersión más perfecta y la concentración absoluta la disposición del poblamiento adquiere todas las formas intermedias entre ambas situaciones extremas; basta la observación directa del paisaje o el análisis somero de mapas topográficos o fotografías aéreas para comprobar la variedad de tipos de hábitat que es posible encontrar en una misma región.

La dispersión absoluta, es decir, el hábitat constituido por casas completamente aisladas unas de otras, no tiene en Canarias significación destacada, como no sea en las islas más áridas, donde el agua es siempre un milagro y las construcciones, sobrias, blancas o en tonos ocre, horizontales y cúbicas, surgen con aparente espontaneidad entre malpaíses y formas volcánicas. Pero su número y los campesinos que albergan son escasos, si se atiende a la población total.

No hay tampoco en el archipiélago ejemplos de concentración pura; siempre hay casas aisladas, distantes del núcleo principal que constituye la base del poblamiento. Incluso en aquellas zonas donde la tierra cultivable es escasa o el hábitat se agrupa en consonancia con las características to-

pográficas, la dispersión está presente en mayor o menor grado.

En general en las Islas la interposición del hábitat = concentrado con el disperso, que acerca la vivienda campesina a las tierras de cultivo. La mayor parte de las veces esa dispersión, progresiva en el tiempo, ha absorbido el crecimiento demográfico de la población rural.

También es frecuente en las Islas que las viviendas rurales se reúnan en caseríos. Estas agrupaciones no son en = sentido estricto formas de concentración puesto que las casas aparecen separadas entre pequeños huertos y campos de = cultivo.

El proceso histórico, las vicisitudes que lo caracterizan, han intervenido en el pasado, en ocasiones de forma decisiva, en la cristalización de núcleos de poblamiento. No = hay duda de que las piraterías y ataques que caracterizan la historia del Archipiélago de los siglos XV al XVIII contribuyeran a desarrollar el poblamiento interior de las Islas. Pero, sobre todo, el curso de la historia ha cambiado las concepciones en la explotación de los recursos del medio. El = paisaje, y con él, el hábitat, se ha ido configurando a la vez que se producían cambios en el sistema económico. En tal sentido las formas de poblamiento en Canarias no son ajenas a la rapidez con que se han sucedido en ellas los conocidos ciclos agrarios.

Y al lado de la cronología y de los hechos constitutivos de la historia, junto a otros términos de referencia ta-

les como la evolución demográfica, los niveles de desarrollo técnico o la inserción de la agricultura en los circuitos de intercambio, las formas de hábitat, como el sistema agrario en su conjunto, dependen de las decisiones que organizan el paisaje rural.

#### EL NIVEL CULTURAL DE LA POBLACION

Es conveniente añadir a estas características generales del poblamiento del Archipiélago Canario, su nivel cultural puesto que se trata del marco teórico de una investigación = sobre las diferencias aptitudinales entre la población urbana y la población rural en Tenerife.

En general se puede afirmar que es deficiente el nivel cultural de la población constituyendo uno de los rasgos diferenciadores de nuestro Archipiélago. La información disponible, en este sentido, es escasa, pues hasta fechas muy recientes sólo podemos conocer la instrucción elemental, es decir, la proporción de personas que poseen los conocimientos mínimos de la escritura y la lectura. Censualmente se considera como analfabeto a toda persona que teniendo 10 años o más de edad sea incapaz de leer y escribir y de comprender = una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana. No obstante, los datos censados hay que interpretarlos con cierta prevención, pues muchos analfabetos = tienden a ocultar su condición y por ello la información censal nos mostraría el nivel mínimo de analfabetos existente.

A partir de 1975 se puede profundizar algo más en el nivel cultural de los habitantes, ya que, desde entonces, se = diferencian varios grados de instrucción. Las tasas corregidas de analfabetismo del Archipiélago, calculadas sobre la = población de 10 años o más de edad, arrojan valores muy elevados en todas las épocas, presentando un considerable retraso en su evolución con respecto al conjunto del país, por no

hablar del resto del occidental europeo. No es exagerado afirmar que Canarias, desde el pasado siglo hasta bien avanzado el presente, registra uno de los peores niveles de instrucción de todo el Estado. Esto, por su parte, también se ha caracterizado por ofrecer unos coeficientes de analfabetismo = considerablemente más elevado que los registrados en otros = países de su entorno geográfico.

Dejando atrás el análisis exhaustivo del analfabetismo en las Islas durante los años anteriores, vamos a centrarnos en las deficiencias que existen en la actualidad.

Las profundas modificaciones sociales y económicas que tienen lugar a lo largo de los años sesenta, van a manifestarse no sólo en los masivos trasvases de población activa desde las actividades agrarias a las industriales o de = servicios y en las intensas transferencias de la fuerza de = trabajo desde las zonas rurales hacia las urbano-turísticas, sino también en un aumento del nivel de vida y en un mayor = acceso a la escolarización. En efecto, el nuevo sistema económico va a exigir a la población una preparación cultural = mayor que hasta entonces, es decir, se impone una cierta cualificación a la mano de obra para cubrir y desempeñar los = nuevos puestos que necesita el mercado laboral de esos momentos.

El fuerte impulso escolarizador se traduce en un claro retroceso de la tasa de analfabetismo que se sitúa en 1970 = en el 12,7%, valor aún relativamente elevado, pero, al menos Canarias, no ofrece ya un retraso tan marcado con respecto a

la media nacional (8,8%), como en la década anterior.

Las mayores posibilidades educativas corresponden, obviamente, a las personas jóvenes que reducen llamativamente, en el plazo de diez años, sus coeficientes de analfabetismo, de manera que este prácticamente desaparece en la población de 10 a 19 años, cuyo índice es del 1,8%. De todas maneras, este índice es preocupante por lo que supone de perpetuación del analfabetismo en los años futuros.

Durante esta década de los 70, se acentúan los desequilibrios espaciales, fundamentalmente entre las áreas urbanas y rurales. Así, en Canarias (en las islas orientales) si el nivel de analfabetismo es en las zonas urbanas bastante aceptable (8,7% de analfabetos), en cambio, en las zonas intermedias y rurales los coeficientes se duplican, con índices de 14,6% y del 16,8%, respectivamente (Martín Ruiz, 1982). Lo mismo puede señalarse para la provincia occidental. El analfabetismo continúa su retroceso entre 1975 y 1981, de forma que el índice se sitúa en el 8,3% y 9,3% para Canarias y en el 6,6% para el Estado.

Hay que decir en este momento de la exposición, que el hecho cultural de Canarias es un reflejo de su dependencia y de las prácticas históricas de sus grupos dominantes.

El hecho cultural popular ha sido conscientemente marginado para anular cualquier avance en conciencia e identidad del pueblo en todo el proceso histórico. Las cifras de analfabetismo, comentadas anteriormente y la ausencia de escuelas hasta 1975, son un dato demostrativo de ello.



Todas estas circunstancias han hecho que el verdadero =  
hecho cultural canario haya buscado su identificación con =  
aquellos sectores y organizaciones del pueblo más sensibles  
y más ansiosos de conseguir el desarrollo popular. Sin lugar  
a dudas que este intento popular y cultural canario, se en-  
cuentra con importantes inconvenientes e incluso contradic-  
ciones. No obstante, al igual que el hecho histórico y socio-  
lógico, el hecho cultural no tiene ni debe de renunciar a na-  
da para ser vehículo válido en la construcción de la identi-  
dad del pueblo canario. Tenemos que defender nuestra peculia-  
ridad lingüística, de habla, a todos los niveles y en el pro-  
pio ámbito escolar. La lengua castellana no tiene que ser, =  
en su versión canaria, un obstáculo al desarrollo cultural.  
Hay que oponerse a todo intento de "colonización" cultural,  
de persecuciones en la enseñanza y de oficialismos en forma  
de campañas "contra-naturales" en la escuela.

La libertad de cultura, de enseñanza y de afirmación de  
los valores culturales del pueblo canario, deben profundizar-  
se. afirmarse en lo que es nuestra realidad y en todos los =  
niveles y desde ahí erradicar el analfabetismo y demás defi-  
ciencias que existen a nivel de escuela.

Con este planteamiento no se está, o mejor dicho, no se  
quiere caer en el error exclusivista de rechazo a la cultura  
en su más genuína expresión universal, de los aportes de =  
otros pueblos y colectividades, de enriquecimiento e inter-  
cambio de experiencias, lo que si se pretende es educar par-  
tiendo de nuestra realidad concreta, en definitiva de nues-

tra realidad canaria.

Para entender lo que hemos dicho sobre el nivel cultural de la población canaria, es conveniente dar un repaso a lo que ha sido su historia.

#### CONCEPTO DE IDENTIDAD CANARIA

En el intento de abordar la significación del hecho canario, de la identidad canaria, iniciaremos unas consideraciones generales, pasaremos por un breve enfoque histórico, para centrarnos en las aproximaciones sociológicas de la realidad y al hecho cultural como elementos que presentan en estos momentos mayor interés para nuestro objetivo.

Las preguntas en torno a la identidad de un pueblo o de un grupo, no presentan generalmente respuesta fácil. Realidad e ideología suelen confundirse, adecuando la historia a lo que la ideología pretenda; por ello la reflexión sobre las experiencias históricas y las prácticas sociales más actuales se imponen.

La idea global de la identidad canaria es una idea a matizar, en el sentido de que se trata de una conjunción de factores complejos. Se trata de una sociedad diferenciada que, a través de la marginación social, política, cultural y económica, se le ha mutilado en sus valores más genuinos. La consecución equilibrada de su identidad, parece ser el desafío que queda en el intento de superar esa desintegración social a la que hemos hecho referencia.

En cuanto a los orígenes de la población de las Islas = son dos las posturas que se mantienen y que son formuladas = desde exclusivas perspectivas ideológicas y alternativas políticas. Brevemente serían:

1) Mantener la supervivencia de la raza aborigen, existiendo hoy. Esto coloca al Archipiélago en un "status colonial clásico", razonando el derecho a su autodeterminación = según la resolución de la ONU.

2) Mantener que ante la desaparición de todo vestigio, la población canaria es propiamente peninsular y, por ello, europea.

#### Aproximación al hecho histórico

La sociedad canaria es consecuencia de las fiebres expansionistas con raíces bajomedievales que provocaron la lucha entre los imperios de Castilla y Portugal. Por su ubicación en la órbita africana, es centro de litigios, conflictos y un siglo de largo proceso de conquista por portugueses, normandos y castellanos. Al final serán los Reyes Católicos (Castilla, por tanto) quienes se anexionen para sí las Islas.

Como sociedad moderna, se constituye sobre unos pueblos sometidos, aculturados en diferentes grados, distribuidos o expatriados (esclavos en la Península y Europa) en sus poblaciones aborígenes.

Hoy día, los estudios realizados demuestran la pervivencia de rasgos étnicos y culturales aborígenes en las diferentes islas, de manera, que se ha formado una población que no

es puramente aborigen ni conquistadora; se trata de un conjunto poblacional complejo, de una sociedad diferenciada que combina factores propios de la conquista y los precedentes = del sustrato aborigen, más influencias africanas y americanas.

#### Aproximación sociológica de la realidad canaria hoy

La dependencia económica y sociopolítica ha proyectado hacia el interior de nuestra sociedad elementos de grave desequilibrio, de marginaciones y de prácticas propias de un = área con status colonial. La situación adquiere estas dimensiones cuando las realidades sociales, políticas, económicas y culturales se articulan en torno a un modelo de sociedad = persistentemente dependiente, aunque un reducido grupo histórico de poder represente en unas ocasiones y comparta en = otras, el mecanismo de poder que genera dicha dependencia. Se trata de lo que algunos han denominado "colonialismo interior", articulado en el seno de un único Estado y en relación al sistema de poder trasnacional y multinacional. Hechos contundentes como el "extrañamiento" sociológico y psicológico del canario en su propia tierra, el enorme poder y presencia consentida de capitales y controles extranjeros, la posición de sumisión y de entreguismo de la burguesía canaria, = el tratamiento marginal en el contexto del Estado español, .. son algunos de sus exponentes.

La reacción frente al "godo", al "extranjero" o al "indio" (hindú), reflejan, simultáneamente, dos hechos importan

tes:

- Una indiscutible frustración y marginación y,
- Una reacción que busca desesperadamente un cauce superador de los problemas y del "extrañamiento".

Muchos canarios quieren que se les deje "ser canarios", alcanzar su plena identidad y equilibrio psico-social, sentirse dueños de su tierra y de sus destinos, no ser discriminados en el lugar en que nacieron y del cual no quieren marcharse.

En el pueblo canario ha persistido cierta desconfianza, pues sometidos a procesos que nunca llegaban a comprender, = marginados de toda posibilidad de desarrollo cultural y fuertemente condicionado por el aislamiento territorial, los enfrentamientos entre pueblos, islas, lo que permanentemente = le ha situado en penurias y continuas huidas a través de la historia puesto que se ha carecido de perspectivas de poder superar la pobreza y miseria, la marginación y la explotación, el caciquismo y la corrupción; en definitiva, porque = su identidad ha permanecido dormida, anulada por dependencias y entreguismo, por mitos negativos que jamás ha comprendido.

Es preciso constatar que los intentos de lucha y resistencia han estado presentes a lo largo de la historia; desde la histórica sublevación de los gomeros, los levantamientos de los campesinos en Las Palmas, la creación del Movimiento Obrero Canario a principios de este siglo, la organización = fuerte durante la II República, la represión de la Guerra Ci

vil. El cambio del modelo económico, con el auge del turismo y de la construcción aparecen como el comienzo de una era de esplendor. Pero, resurgen nuevos problemas, los amontonamientos urbanos, el chabolismo, la especulación con las viviendas, etc. El coste de la vida crece más aprisa que el incremento de salarios; la década de los setenta apunta los primeros problemas que anuncian la crisis inminente en casi todos los ámbitos; el cambio político a partir del 76 y la política de consenso representan frenos importantes que, sin embargo, no logran apagar núcleos que luchan al margen de tales procesos. La situación se agrava en los inicios de la presente década de los ochenta con el rápido proceso de derechización económica y social, la fuerte desmovilización y la crisis de las organizaciones populares.

#### Formación social en Canarias

La formación social canaria está configurada como una sociedad de clases. Durante los últimos veinte años la configuración social del Archipiélago ha variado sensiblemente la realidad de las clases sociales. Hoy esta realidad responde a la diversa situación de los grupos sociales con respecto al dinero que poseen, al poder político que detentan y la facilidad o dificultad de acceso a los bienes culturales. En términos marxistas, la sociedad de clases se origina directamente a raíz del desarrollo capitalista, generando la división entre los dueños o propietarios y los obreros o proletarios. En Canarias, el tipo de capitalismo periférico y las

libertades de comercio, han creado peculiaridades de configuración social alrededor de intereses claros.

Pasemos sin más a ver cuáles son las diferencias internas que a nivel de estratificación social se articulan:

Clases populares

- Proletariado campesino:

Se trata de un sector en retroceso: el número de trabajadores agrícolas en 1960 era el 55,8% del total de la población activa; en 1982 apenas cubren el 20%. La aparcería en general, está en proceso de extinción y quedan muy pocos, ninguno diríamos, jornaleros vinculados a la agricultura de exportación.

- Proletario urbano:

Pueden darse dos tipos: 1) uno, integrado en la dinámica urbana. Pueden ser, por ejemplo, trabajadores de servicios y trabajadores en pequeñas industrias; 2) el otro, el obrero-campesino, el que combina el trabajo de la ciudad (suele pertenecer al sector servicios) con el cultivo de pequeñas parcelas como pequeño productor agrícola durante fines de semana y días festivos.

- Clases medias:

Se trata de pequeños y medianos profesionales, trabajadores independientes, etc. La procedencia en un considerable número de casos es del campo, pero son gentes aclimatadas durante muchos años a la ciudad. Reúnen algunas características semejantes al proletaria-

do (trabajan, ubicados socialmente en el bloque de = clases populares, etc.), sin embargo, se diferencian de ellos.

#### Bloques de poder

##### - Oligarquía tradicional:

Grupo formado por los propietarios tradicionales de la tierra más los elementos burgueses que ingresaron en círculos nobles por relaciones de matrimonio, etc. o, por las compras de tierras (títulos incluidos) a la nobleza empobrecida durante el siglo XIX.

Son hoy propietarios de la agricultura de exportación (plátanos, tomates, pepinos, pimientos...), tratando políticamente de encontrar los mejores beneficios económicos para sus negocios.

##### - Oligarquía financiera:

Se trata del grupo que controla fundamentalmente las organizaciones de concesión de créditos (fundamentalmente Cajas Rurales y Cajas de Ahorro).

Las Cajas resultan mecanismos de un alto grado de control en el sentido de que sus cuadros directivos = canalizan en Tenerife y Las Palmas el proceso mercantil e industrial, además de estar en posesión de importantes propiedades urbanas y rurales.

Esto puede hacernos repensar cuestiones que hemos ido encontrando como son: ¿a quién se les conceden = los créditos? ¿Qué cantidades se conceden? ¿A dónde = van orientados? Etc.



- Burguesía ligada al capital extranjero:

Se trata de los sectores industriales vinculados al control de tabacos y bebidas.

En el sector del tabaco, se hacen presentes en el Archipiélago la inmensa mayoría (en ocasiones se habla de todas ellas) de las multinacionales del ramo. En cuanto a las bebidas, las refrescantes (Pepsi-Cola, Coca-Cola, Seven Up, etc.) pertenecen a capital americano; si se trata de cervezas es el capital alemán = quien realiza importantes inversiones.

- Burguesía comercial especuladora:

Son los llamados intermediarios, centrados fundamentalmente en el mecanismo de exportación e importación.

Es esta una actividad que tradicionalmente ha producido grandes beneficios y que se apoya en la naturaleza fraccionada del territorio canario, al que le son imprescindibles este tipo de actividades. El encarecimiento de los productos puede alcanzar límites tan altos como insospechados. La creación de organizaciones como MercaTenerife y Merca Las Palmas han reducido = elementos de este proceso especulativo. Aun así, se sigue constituyendo como una burguesía especuladora y parasitaria.

- Residuos neo-señoriales:

Se configuran alrededor del sector rentista, que no ha ingresado en la dinámica capitalista (oligarquía = tradicional). Se trata de un sector numéricamente pe-

queño pero, de importante poder y peso socio-político.

- Pequeña burguesía canaria, sector vacilante:

Situada entre las capas de trabajadores y la burguesía dependiente. Aquí, se sitúan los propietarios medios del campo, la industria, la pesca, el comercio y los servicios en general; últimamente se han unido al grupo los técnicos, trabajadores intelectuales, licenciados y profesionales diversos de alto grado de cualificación.

El considerarla como un grupo o clase social vacilante es por la falta de cohesión interna que le lleva a vincularse a la burguesía dependiente tanto como a formas reivindicativas más propias de la clase trabajadora.

Existen, al tiempo que estos grupos definidos ya, capas marginales urbanas y de eventuales agrarios, más los grupos pasivos de pensionistas y familiares de emigrantes (en ocasiones estos últimos se quedan en las islas sin estar integrados en ningún sector de trabajo, bien por su edad, generalmente hijos de emigrados, o por su naturaleza de esposas de emigrados).

Generalmente, el número de mujeres realizando actividades laborales es inferior al de los hombres. La situación = creemos que ha variado cualitativa y cuantitativamente en = los últimos diez o quince años, aun así, una amplia mayoría de mujeres canarias son consideradas como población pasiva = al estar dedicadas al cuidado de los niños, a la preparación de alimentos, etc.

Los sectores juveniles, según sea su procedencia social, presentan desigualdades de acceder a los niveles medios o superiores de la enseñanza, donde los costes de matrícula, libros y otros materiales, imposibilitan la "facilidad" (pretendida por los organismos competentes y representantes gubernamentales) de acceso. Quienes no están en situación de estudiantes, sufren las consecuencias del paro o, en el mejor (o tal vez peor) de los casos, trabajan en malas condiciones, sub-salario, etc. (trabajadores o aprendices de quince y dieciséis años, por ejemplo. Las tasas de jóvenes en espera del primer trabajo es descaradamente alta y se incrementa continuamente por elementos procedentes de las capas bajas que abandonan el bloque educativo e ingresan en las filas de los desempleados. Aun así, y común a casi todos los sectores sociales, se reproduce entre la población juvenil los valores ideológicos y de vida burguesa, llegando a condiciones de a-patria, a-nada, en favor de posiciones reconocidas de standarización capitalista-burguesa.

Como en definitiva la realidad social siempre es dinámica, estos grupos o clases sociales están en constante relación por razones de sus intereses o desinterés: por ejemplo, a nivel general, las clases populares y los grupos de poder se oponen necesariamente puesto que sus intereses además de distintos son contrapuestos, antagónicos; otro tipo de acuerdo, este de intereses más comunes, son los que coyunturalmente se operan entre sectores del bloque de poder y que responden a objetivos económicos, transaccionales, políticos, etc;

también pueden producirse enfrentamientos dentro de los sectores de poder, como puede ser en la cuestión universitaria, donde la burguesía grancanaria parece, aún hoy se mantiene, empeñada en la creación de una universidad en aquella isla (recientes construcciones, algunas aún en proceso, en Tafi-ra con fines universitarios), enfrentándose a los sectores = de la burguesía tinerfeña y manipulando coyunturalmente (fi- nes electorales en su tiempo) a las clases populares; por = fin, el enfrentamiento también se da entre las organizacio- nes de base, de talante popular, donde se contraponen las = formas, por ejemplo, de asumir el hecho nacionalista: algu- nos defienden un carisma revolucionario, armado, etc., mien- tras que otros defienden el reconocimiento de la nacionali- dad mediante formas institucionalizadas.

FACTORES SOCIOECONOMICOS  
DEL DESARROLLO COGNITIVO

### INTRODUCCION

Son numerosísimos los trabajos dedicados por los psicólogos al problema de los factores socio-económicos que determinan el desarrollo cognitivo. Podemos citar, entre los más representativos, los de Whipple (1928), Neff (1938), Jones, en Carmichael (1954), Anastasi (1-58, cap. 15), Sarason y Gladwin (1958), Scott y Ball (1965), Freeberg y Payne (1967) etc.

No obstante, quizá pudiésemos repetir hoy la opinión que expresaba Neff en 1938: "Ha llegado el momento oportuno de hacer una amplia exposición crítica de este grupo de problemas, una exposición que prepare el camino a una investigación realmente esencial."

En primer lugar, es patente que muchos autores han abordado este terreno para hallar ciertas realidades que de alguna manera les permirtan ilustrar una tesis filosófica o política adoptada previamente. El estancamiento del problema que nos ocupa constituye un nuevo y desgraciado ejemplo de la esterilidad científica que se asocia inevitablemente a dicha actitud.

En este, como en otros terrenos, tal actitud implica necesariamente cierta desnvolvura frente a las reglas experimentales y técnicas susceptibles de limitar las libertades que podemos y debemos tomarnos ante los hechos.

Sin lugar a duda este es uno de los motivos por los que algunos trabajos, aún entre los más recientes que se han dedicado al problema de los factores socio-económicos, reproducen y repiten

con una fidelidad, a la vez irritante y ridícula, las faltas de técnica, de lógica o de simple sentido común en el empleo de la estadística que han sido objeto, a veces treinta años antes, de artículos críticos perfectamente claros. Especialmente, reaparece de la manera más regular la confusión lógica entre asociación y causalidad.

Por último, parece que tampoco este problema, al igual que los demás problemas diferenciales, tampoco ha conseguido retener el interés de los psicólogos que estudian el desarrollo intelectual en un plano experimental y teórico general. En su opinión, parece estar demasiado ligado a las aplicaciones, exige más paciencia que imaginación y no requiere por su parte más que un tratamiento ligero. Recíprocamente, los investigadores que trabajan recogiendo observaciones "concretas" sobre las diferencias entre categorías socio-profesionales, ignoran la mayoría de las veces las teorías generales del desarrollo intelectual. Se trata de un doble error de perspectiva que quizá constituya la causa principal del relativo estancamiento de este problema.

## I. DEFINICION DE LOS TERMINOS DEL PROBLEMA

### A) Los factores socio-económicos

El uso más frecuente consiste en resumir bajo la forma de un índice global la información que aportan diferentes variables observadas, como la profesión de los padres, su ni-

vel cultural y las condiciones de vivienda.

Esta costumbre es antigua, y puede observarse en el mismo sentido de lo que advertíamos al principio, que una de las investigaciones mejor hechas que se hayan publicado en francés sobre esta cuestión en 1940, y utilizaba ya este índice (Laugier, Weinberg y Cassing, 1940), que se centra en las condiciones materiales de vida. Como en todos los trabajos de este género, se impone una métrica arbitraria a observaciones de nivel ordinal (en este caso por referencia a una hipotética distribución normal) se concede una importancia arbitraria a cada una de las variables observadas así construidas (en este caso, un coeficiente 1 para la alimentación, el presupuesto y las condiciones de vivienda) y la suma obtenida constituye el índice que se buscaba, sobre cuya base se establece cierto número de clases mediante divisiones arbitrarias. La "cota social" que proponen M.C. Hurtig y B. Zazzo (en R. Zazzo, 1969a) se basa en una nota profesional y en una nota cultural cuyo cálculo y adición implican, con modalidades algo diferentes, el mismo tipo de decisiones. En los trabajos estadounidenses encontramos muy a menudo el uso de tales índices, basados en general en la profesión del cabeza de familia, el nivel cultural de los padres, el estado de la vivienda y, a veces, el barrio en que se vive y los ingresos. Es lo que hacen, por ejemplo, los psicólogos de la importantísima investigación de Berkeley sobre el desarrollo del niño en 1928 (Bayley y Jones, 1937) y, más recientemente, Lesser y otros (1965) y Kennedy (1969).



Las elevadas correlaciones entre las diferentes variables observadas que se utilizan para establecer estos índices hace que tenga ya poca importancia, la elección de los coeficientes que se asignan a estas variables. Pero en el plano teórico, quizá convenga citar un procedimiento que se ha propuesto para esta ponderación. Encontramos este ejemplo en los trabajos de un grupo de psicólogos, pedagogos y de sociólogos de Chicago, a los que habremos de volver. Havi<sup>ghurst</sup> y Janke (1944) consideran que hay dos métodos para describir la estructura social: el método "socio-económico", basado en observaciones del tipo de las que acabamos de citar; y el método del estatus o "posición social", basado en el estudio de la "participación" social de los individuos, es decir, su trato social, sus actividades y su reputación en el seno de la comunidad. La posición social, se considera como la variable independiente que debe ser escogida para estudiar el desarrollo intelectual. Pero es difícil de observar directamente y requiere una estancia en la comunidad, entrevistas, etc. Las variables socio-económicas son mucho más fáciles de observar. Como se comprueba que están en correlación con la posición social cuando esta se determina independientemente, pueden utilizarse como un medio cómodo para estimar tal posición. El problema se hace entonces técnicamente un problema de regresión múltiple, siendo los coeficientes que afectan a las variables socio-económicas los que maximizan la correlación entre la suma así ponderada de estas variables y la posición social (índice Warner: véase Eells y otros, 1951, p. 90).

Las variables socio-económicas pueden perder su calidad de variables independientes privilegiadas. Pueden pasar a ser variables que, entre otras muchas, y en el mismo plano sirvan para describir las condiciones de vida del niño. Como estas variables pueden ser muy numerosas (varias decenas en ciertos estudios), puede ser cómodo estudiar la estructura de las correlaciones que existen entre ellas para reducir el número de variables de medio que se utilicen al estudiar el desarrollo intelectual. En este sentido, se procede a análisis factoriales o en haces (clusters). Las variables relativas a la profesión y a la educación de los padres, al hábitat y a los ingresos se presentan forzosamente en algunos de estos factores o haces.

Las variables socio-económicas pueden asumir incluso la calidad de variables dependientes, constituyendo el desarrollo intelectual la variable independiente. Así es como Bradway, examinando a los mismos sujetos en 1931, 1941 y 1956, estudia qué factores se asocian al aumento y disminución del CI mencionado, entre otros muchos, la profesión de los ascendientes y ciertas condiciones de la educación familiar (Bradway, 1945; Bradway y Robinson, 1961). Goldschmid (1968) estudia en qué se distinguen, desde el punto de vista emotivo y en cuanto a su medio, los niños que dan prueba de un nivel elevado de pensamiento operativo (conservaciones) en primero y segundo año de escolaridad. Milner (1951), desde el ángulo del índice socio-cultural de Warner y de gran número de aspectos del medio educativo, compara a niños de primer año de

escolaridad que han obtenido las mejores y las peores notas en una prueba verbal. Bing (1963) ha estudiado igualmente = las prácticas educativas que distinguen a dos grupos de niños confrontados en una prueba verbal. Wohlwill (1966) estudia por qué caracteres se distinguen los niños que han tenido, durante un período de dos años, un desarrollo más rápido del pensamiento operativo.

Esta última manera de definir las variables socio-económicas equivale, por tanto, a escogerlas según lo que se compruebe en cuanto a su efecto sobre el desarrollo intelectual. Equivale, pues, a adoptar un método de análisis dimensional del medio, especificado por la condición de maximizar la correlación entre la dimensión o las dimensiones buscadas y un criterio, el desarrollo intelectual. Vemos la misma idea en algunos comentarios presentados por el Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos (I.N.S.E.E., 1962) a propósito de su escala de categorías que ofrezcan cada una de ellas cierta "homogeneidad social", es decir, que recojan a las personas que se suponga "que pueden mantener relaciones personales mutuas, tienen a menudo opiniones o comportamientos análogos, se consideran a sí mismas como pertenecientes a una misma categoría y son consideradas por las demás como pertenecientes a una misma categoría". Hasta ahí, no encontramos sino la noción de "posición social" citada antes = entre los sociólogos estadounidenses. Pero un poco más adelante se dice que esta escala deriva de una sucesión de ensayos, una de cuyas "finalidades prácticas" ha sido: "obtener

una clasificación que presente correlaciones bastante estrechas con las diversas características estudiadas en los trabajos que utilizan esta clasificación", figurando entre ellas las características psicológicas. Podemos preguntarnos si esta "finalidad" es solamente "práctica", o bien si esta según la definición no se basa en un fundamento teórico y lógicamente diferente, que corresponde a otra orientación de la investigación.

Podemos pensar que se trata de dos diferentes maneras = de plantear el problema de la definición de las categorías = socio-económicas y que, al psicólogo interesado por los factores del desarrollo intelectual, convendrá adoptar la segunda, bajo una forma adecuada, que trataremos de precisar más. Por supuesto, también se plantea la cuestión de saber si la conciencia de pertenecer a determinada categoría social permite una clasificación única y fiel de los individuos, así como la cuestión de los efectos eventuales de esta "conciencia de rol". Pero es sumamente improbable que esta característica subjetiva eventual baste para explicar por entero = las diferencias de desarrollo cognoscitivo sin que intervenga ninguna de las múltiples características que distinguen = objetivamente los diferentes medios. El estudio analítico de estas características se impone, pues, de cualquier manera, al psicólogo que trate de este problema.

Podemos interrogarnos entonces sobre el empleo de índices socio-económicos globales. ¿No demostrará esto la implícita adopción de la hipótesis según la cual las desigualda-

des del desarrollo cognoscitivo obedecen a una característica única, la clasificación socio-económica? ¿No habrá que buscar en la pobreza heurística de esta hipótesis para el psicólogo, uno de los motivos por los que se han estancado los trabajos psicológicos dedicados a esta cuestión? La misión que incumbe al psicólogo consiste en determinar a través de qué mecanismos, determinadas condiciones del medio, -que son para él datos sobre los cuales no tiene por qué saber profesionalmente sino que manifiestan una u otra forma de participación social- hacen más probables tal forma o tal nivel de desarrollo intelectual. La clasificación socio-económica, noción cuyo interés en sociología y en política no nos interesa ahora, se resuelve entonces en una multiplicidad de factores, cada uno de los cuales puede conservar muy bien su eficacia sobre el desarrollo intelectual, aun cuando no se tome en cuenta en la constelación socio-profesional.

Desde esta perspectiva, queda el problema de saber cómo deben escogerse los factores susceptibles de explicar entre otros hechos, las desigualdades observadas del desarrollo intelectual entre niños pertenecientes a medios socio-económicos distintos. La solución más sencilla consiste en distinguir aspectos "concretos" de estos medios, trátase del número de personas por pieza en la vivienda, del tipo de centro escolar al que asiste, de la distancia entre la vivienda y la escuela, de los métodos educativos familiares, la actitud de los padres ante la prolongación de los estudios, etc. La multiplicidad de estos aspectos, cuya estructura en muchos

casos no puede aclararse todavía mediante el análisis multivariable, conduce a trabajos de una pesadez técnica aplastante y de los que es difícil sacar conclusiones de alcance general (Reuchlin y Bacher, 1969). Deberíamos preguntarnos si las teorías del desarrollo cognoscitivo no debieran poder = ofrecer otro planteamiento en el análisis del medio (en especial de los aspectos que habitualmente se califican como socio-económicos). Aspectos concretos muy diferentes y numerosos, debieran poderse considerar como "realizaciones" distintas de determinadas condiciones, definibles estas en términos más generales y mas abstractos; condiciones que una teoría del desarrollo intelectual permitiría diferenciar en = cuanto favorables o desfavorables a este desarrollo.

#### B. El desarrollo cognitivo

La definición clásica del desarrollo intelectual en los trabajos de que tratamos es la que dan las escalas inspiradas en la de Binet y Simon. Han sido estas pruebas las que = se han utilizado especialmente en los grandes estudios longitudinales estadounidenses en los que se ha llegado a examinar a los sujetos hasta varias decenas de veces durante los treinta primeros años de su vida (Bayley y Schaefer, 1964; y

Honzik, 1967), completándose estos exámenes con observaciones sistemáticas sobre las prácticas educativas y el medio = familiar. Las escalas de la primera edad utilizadas en estos estudios han sido pruebas debidas a N. Bayley. Denominadas = en un principio, en su forma experimental de 1928, "California First-Year Scale" y "California Preschool Scale", se distribuyen desde 1968 en su forma definitiva con la denominación de "Bayley Infant Scales of Development" (Anastasi, 1968, pág. 260). Las escalas que se utilizan para edades más avanzadas son las de Terman y Wechsler.

Estas pruebas parecen considerarse a veces como criterios del desarrollo intelectual, independientes del contexto en el que se utilizan, gozando del mismo privilegio que parece otorgarse a la "posición social", estimada por la profesión, la educación y el hábitat de la familia. Sabemos que = el carácter "absoluto" de tales criterios ha sido discutido en ambos casos, especialmente en lo que respecta al desarrollo intelectual.

En efecto, una idea frecuentemente defendida es que las pruebas de inteligencia definen esta de una manera particular, de modo que los niños de baja extracción social obtienen como promedio en estas pruebas, resultados inferiores. = Un grupo de psicólogos, pedagogos y sociólogos que trabajan en Chicago han expresado claramente esta hipótesis y la han sometido a verificación empírica. Se pueden consultar en particular: Havighurst y Janke (1944), Janke y Havighurst (1945), Havighurst y Bresse (1947), Davis (1948) y Eells y otros = (1951), siendo las dos últimas referencias las más importan-

tes. De las investigaciones anteriores, A. Davis saca en =  
 1948 la conclusión de que las clásicas pruebas de inteligen-  
 cia tienen un sesgo cultural, por cuanto sólo consideran los  
 comportamientos mentales con que obtienen mejores resultados  
 los grupos socio-económicos medio y superior.

Tras examinar el problema general del carácter de la in-  
 teligencia, enuncia las condiciones que deben cumplir los =  
 problemas planteados en una prueba: deben representar un =  
 "corte" fiel de los tipos de "sistema mental" que utilizan =  
 en la vida real los niños normales de todos los niveles so-  
 cio-económicos; deben referirse a experiencias que el soció-  
 logo observe son aproximadamente igual de frecuentes en to-  
 dos los grupos socio-económicos; deben expresarse en símbo-  
 los, palabras o dibujos igualmente familiares y que tengan =  
 la misma significación para todos ellos; y deben despertar =  
 poco más o menos el mismo interés, el mismo móvil, en todos  
 los grupos. Según él, una prueba compuesta por tales proble-  
 mas no es independiente de la cultura (culture-free), pues  
 ninguna conducta puede serlo. Por lo menos, será culturalmen-  
 te equilibrada o equitativa (culture-fair), en el sentido  
 de no favorecer a ninguna de las subculturas que caracte-  
 rizan a cada uno de los grupos socio-económicos. Tiene par-  
 ticular importancia, para alcanzar este objetivo, evitar las  
 pruebas que requieran el empleo del lenguaje para obtener en  
 ellas un buen resultado. Estas consideraciones se recogen y  
 desarrollan en la obra colectiva de 1951, cuyo interés prin-  
 cipal está en el informe que ofrece de un importante estudio  
 destinado a aplicar estos principios. Se aplicaron pruebas



colectivas con un total de 650 preguntas, de la mayor diversidad posible, a 5.000 niños (de 9 a 10 años y de 13 a 14 años) separados en dos grupos socio-económicos diferentes, según el índice clásico (Warner modificado). Son muy pocas las preguntas en que salen bien con más frecuencia los niños del grupo inferior, y ninguna de estas diferencias es significativa. La tercera parte de las preguntas que se hacen al grupo de los menores y la décima parte de las que se hacen al de los mayores no revelan diferencias significativas ( $P = 0,05$ ) entre los dos grupos socio-económicos. Pero la mayor parte de estas preguntas son tan fáciles en los dos grupos (del 90 al 99 por 100 de éxito) que la ausencia de diferencias no significa nada. Los autores consideran que sólo deben retenerse 27 preguntas entre las que no diferencian significativamente a los dos grupos socio-económicos (pág. 53). Las que más distinguen a los dos grupos son las preguntas verbales. Un poco después, otro investigador relacionado con el grupo de Chicago, Haggard (1956), se esfuerza por igualar las condiciones de motivación susceptibles de perjudicar en las pruebas a los niños de las clases socio-económicas inferiores. Los resultados de este trabajo bien llevado muestran que las diferencias entre las clases se resisten a este procedimiento.

No obstante, dos de los investigadores del grupo, Davis y Eells, publicaron en 1953 una prueba de inteligencia ideada para eliminar el sesgo cultural de las clásicas: la "Davis-Eells Games". Los resultados no respondieron a las intenciones de estos autores, y quienes utilizaron la prueba hu-

bieron de comprobar que en un promedio distinguía grupos socio económicos diferentes (Angelino y Shedd, 1955; Knief y Stroud, 1959; Mac Arthur y Elley, 1963; y A.R. Jensen, en Deustsch y otros 1968, pág. 55). Esta prueba no se utiliza ya en la actualidad (Anastasi, 1968, pág. 179, nota), por la razón anterior y por otra, que introduce un elemento interesante de discusión teórica: esta prueba es menos válida que las clásicas cuando se la utiliza para prever, por ejemplo, el éxito escolar (Love y Beach, 1957; v. la revisión de la materia en Sarason y Gladwin, 1958; y Noll, 1960).

El fracaso del grupo de Chicago ilustra, según parece, dos hechos y dos problemas que encontraríamos en otros trabajos menos ejemplares.

Comprobamos en primer lugar que es sumamente difícil hallar pruebas en que los niños favorecidos socio-económicamente no obtengan en promedio resultados más o menos superiores, y que es casi imposible hallar tareas en que se invierta el sentido de la diferencia. Tal comprobación no resuelve ningún problema teórico: siempre puede afirmarse que tales tareas existen y que no se las ha utilizado. Pero esta afirmación es cada vez menos convincente, a medida que pasa el tiempo y que nadie, ni psicólogos tan interesados en este sentido y tan competentes como los de Chicago, consiguen crear una prueba "culturalmente equilibrada". Debe abandonarse ya la tranquilizadora idea de que las diferencias intelectuales entre los niños de medios socio-económicos diferentes no son más que una especie de artificio provocado por una elección muy particular de la medida. El psicólogo tiene que enfrentarse con pro-

blemas teóricos y prácticos más difíciles que el buscar una nueva prueba de inteligencia.

Sin embargo, comprobamos que en cierta medida las diferencias entre grupos socio-económicos son de grado distinto = según el tipo de tarea. ¿Es evidente que las pruebas de inteligencia y, por tanto, la definición del desarrollo intelectual deben basarse preferentemente en las tareas que menos diferencian a los grupos socio-económicos? Nada es menos cierto. La poca validez de la prueba Davis-Eells y de las pruebas no verbales, en general, no es desde luego un argumento decisivo: = depende del criterio que sirvió para establecerla, y podemos decir que debe rechazarse ese mismo criterio, culturalmente = sesgado. Pero no por ello deja de plantearse insistentemente la cuestión de saber qué criterio debe escogerse. Parece diffícil eludir una decisión que tenga en cuenta el tipo de problemas que se plantean al individuo que vive en una sociedad moderna, y nada prueba que las exigencias de esta sociedad, bajo el régimen político que fuere, coincidan con las dimensiones de la conducta cognoscitiva en que menos se diferencien = los grupos socio-económicos.

Sin duda, estas ideas no son nuevas (v. por ejemplo, I. Lorge, 1952, en Anastasi, 1966). Quizá estén atrayendo, gradualmente, una mayor atención. Es probable, por ejemplo, que merezca la pena revisar la diferencia entre las pruebas verbales y las no verbales desde el ángulo de la dispersión de las medias de grupos socio-económicos. Si la correlación entre nivel socio-económico y pruebas verbales es en general superior a la correlación entre nivel socio-económico y pruebas no ver

bales, siempre es poca la diferencia entre estas dos correlaciones. Los grupos socio-económicos inferiores en las pruebas verbales no dejan de serlo en las no verbales, trátase de hijos de negros estadounidenses (John, 1963) o de escolares franceses (Bacher y Reuchlin, 1965). En un trabajo de gran calidad técnica, Lesser y otros han dejado bien sentado que el cambio de nivel socio-económico se asocia esencialmente al cambio en el nivel de éxito en las pruebas, cambio que afecta de manera sensiblemente igual a las pruebas de tipos diferentes (verbales, de razonamiento, numéricas o espaciales).

Lo cual puede llevar a la idea de que el desarrollo intelectual debiera definirse, en el problema que nos ocupa, en términos operativos. Si los factores socio-económicos afectan al desarrollo de la inteligencia operativa, sus efectos se harán sentir sea cual fuere el material, verbal, numérico o espacial, de que puedan tratar las operaciones. Sabemos que para Piaget la constancia observada en el orden de sucesión de las fases de desarrollo de la inteligencia operativa depende, al menos en parte, de la maduración biológica del sistema nervioso. Pero, para él, las grandes variaciones en la edad de aparición de una fase (y, en último término, la no aparición eventual de las últimas fases) muestran que la maduración no lo es todo y manifiestan la acción del medio social y de la educación recibida (Piaget, en Gurvitsch, 1963, pág. 236; Piaget e Inhelder, Fraisse y Piaget, 1963, pág. 149; y Piaget, 1966, pág. 7). Sin embargo, los problemas diferenciales no están entre los principales intereses de Piaget. En él no encontramos, en el terreno que nos ocupa, sino indicaciones de

principio o comparaciones sobre los resultados de pruebas de inteligencia operativa aplicadas en países diferentes (1966). Volveremos sobre el interés que tendría un estudio mucho más analítico de los mecanismos a través de los cuales los factores socio-económicos pueden afectar a los progresos del pensamiento operativo.

## II. LOS DATOS DESCRIPTIVOS

### A. La conexión

1. La existencia de una conexión entre los factores socio-económicos (la mayoría de las veces, la profesión del padre) y el desarrollo intelectual (la mayoría de las veces, escala del tipo Binet, o prueba colectiva) es un hecho establecido desde hace tanto tiempo y confirmado tan a menudo que podemos considerarlo como un dato. Pueden consultarse si es preciso, ilustraciones de tres tipos: los trabajos realizados con ocasión de contrastarse ciertas pruebas (Terman y Merrill, 1937, pág. 48, que declaran no poder decir nada sobre el origen de las diferencias; y Seashore y otros, 1950, sobre la verificación de la "Wechsler Intelligence Scale for Children"); las encuestas en el medio escolar con muestras grandes (encuesta del Instituto Nacional de Estudios Demográficos, de 1944, presentada por Heuyer y otros, 1950, y que utiliza una prueba no verbal de Gille; en 1965 efectuaron una encuesta del mismo tipo el I.N.E.D. y el I.N.O.P.; las encuestas del I.N.O.P.; los datos recogidos por Burt, 1961, en la región de Londres, desde 1913; y los datos, tan numerosos que =

su valoración parece difícil, recogidos en Estados Unidos por el gigantesco "proyecto Talent", Flanagan, 1964); y los datos militares: Yerkes, 1921, sobre los soldados estadounidenses de la Primera Guerra Mundial; Bingham, 1946, Christensen, 1946, y Vernon, 1947, sobre los soldados norteamericanos e ingleses de la Segunda Guerra Mundial; y de Montmollin, 1958 y 1959, sobre los jóvenes incorporados al ejército francés. Señalamos igualmente algunos trabajos en que el elemento de la descripción no es ya el individuo, sino cierta comunidad, como por ejemplo los departamentos franceses: Longeot, 1967; y Sarason y Gladwin, 1958, que mencionan en la pág. 87 trabajos norteamericanos de este tipo.

Se han comparado los resultados obtenidos por diferentes investigadores que han trabajado a veces con veinte o treinta años de intervalo, resultando a menudo muy coincidentes. No sólo se sitúan en el mismo orden las categorías socio-profesionales al clasificarlas de acuerdo con el CI medio de los niños, sino que tampoco parece variar el correspondiente a los de una categoría determinada (lo cual, cuando pasamos de la descripción a la explicación, origina importantes consecuencias, que habremos de examinar en cuanto a la movilidad social). Encontraremos tales comparaciones sobre datos estadounidenses en Medinnus y Johnson (1969, pág. 55) y sobre datos ingleses, en Conway (1959, pág. 11).

Podemos intentar describir de manera algo más precisa esta conexión, bien establecida en la escala de las comprobaciones globales, entre el nivel socio-económico y el desarrollo intelectual.

2. Se ha creído poder describir y comentar la forma de la línea de regresión de las pruebas intelectuales entre los niveles de vida. Laugier y otros (1940) obtienen regresiones no lineales en algunas de las características que estudian: el valor medio de la característica, aumenta al pasar de los niveles de vida más bajos a sus superiores y después deja de aumentar al seguir elevándose por la escala de los niveles = de vida más bajos a sus superiores y después deja de aumentar al seguir elevándonos por la escala de los niveles de vida. El punto de inflexión se coloca más o menos en lo alto de es ta escala según el carácter considerado, o incluso deja de ser observable en el margen utilizado de niveles de vida: "Por encima de cierto mínimo de bienestar material, las características menos complejas no acusan ya mejoras en función del nivel de vida, mientras que las características men tales más complejas siguen mejorando en función del nivel de vida, hasta los grados más elevados que hayamos estudiado = (op. cit. pág. 58). Bells y otros (1951), utilizando un margen más amplio de niveles socio-culturales, hallan la misma forma de curva de regresión en las pruebas de inteligencia, al menos en su grupo de sujetos jóvenes y utilizan esta comprobación para explicar la conexión entre los CI y su índice socio-cultural, citando cinco hipótesis, para no rete ner sino la última: el índice, quizá no sea función li = neal de la posición social; las diferencias pueden deberse a factores genéticos; al carácter más o menos estimulante del medio; a diferencias de motivación y a la desigualdad de las ocasiones que se ofrecen a los niños para familiarizarse con

el tipo de material utilizado en las pruebas. En realidad, no parece que se pueda atribuir mucha importancia a la forma de esta línea de regresión: ni la escala socio-económica ni la prueba son verdaderas escalas de intervalos, sino, en el mejor de los casos, únicamente escalas ordinales a las que se ha impuesto una distribución de una determinada forma. En particular, no podemos estar seguros de que la prueba siga siendo tan clasificadora al nivel de los resultados más altos ("efecto de techo"). Ahora bien, la forma de la regresión depende en particular de las métricas elegidas para las dos escalas entre las cuales se establece.

3. Podemos preguntarnos si cambia la conexión observada entre los factores socio-económicos y el desarrollo intelectual cuando se modifican también otras características. Estas interacciones existen en determinadas características y no en otras, y convendría precisar más de lo que podemos hacer aquí el balance de estas comprobaciones. Señalemos, por ejemplo, que no parece haber interacción entre la categoría socio-profesional y la gemelidad: las diferencias de los resultados medios obtenidos en la prueba de Gille por niños de categorías socio-profesionales diferentes son casi las mismas cuando se calculan entre la población total o en una totalidad de gemelos (Zazzo, 1952, que utiliza algunos datos de la encuesta del I.N.E.D.). En cambio, Lesser y otros (1965), mediante una serie de análisis de variabilidad sobre pruebas diferentes, establecen que las diferencias entre las clases sociales no son las mismas en el seno de cuatro grupos étnicos. El nivel socio-económico y la dimensión de la familia están =



relacionados con el nivel intelectual, pero parece existir = una interacción entre estas dos variables: la relación entre la dimensión de la familia y el nivel intelectual desaparece en los niveles socio-económicos elevados (Henry, 1954; Anastasi, 1959; Gilly y Merlet-Vigier, 1969). Parece que hay también una interacción entre el oficio que se ejerce y la región en que se vive, en la relación de estas dos variables = con el nivel intelectual (Vernon, 1947). Pero la cuestión es difícil: la misma calificación profesional puede cubrir realidades sociales diferentes en la ciudad y en el campo; en = general, el plano de observación no puede normalizarse, pues no encontramos la misma distribución de las actividades profesionales en todas las regiones. También es posible que haya interacción entre el nivel socio-económico y el nivel = cultural de la familia, en su conexión con el nivel intelectual. M. Whiteman y M. Deutsch (en Deutsch y otros, 1968) = comprueban de esta manera que las diferencias de nivel intelectual entre niños procedentes de medios sociales distintos son más marcadas en los grupos con "índice de privación" más elevado. Este índice está constituido por seis variables que fueron elegidas por hallarse en correlación a la vez, en la muestra utilizada con las pruebas y con los factores sociales (condiciones de hábitat, ambiciones educativas de los padres, número de hijos con menos de 18 años, conversaciones durante la comida, actividades de asueto y asistencia a la = guardería infantil). La interacción, interpretada en este = sentido, parece indicar que la privación cultural (o los factores que se le asocian) es la causa de la diferenciación in

telectual observada entre medios sociales diferentes. Ello =  
es posible, pero estos autores olvidan darnos la interpreta-  
ción simétrica de los mismos datos.

La privación cultural sólo tiene efectos sobre los re-  
sultados en el grupo socio-económico inferior. Podría utili-  
zarse esta segunda interpretación, que se deriva aritmética-  
mente de la primera, si se deseara señalar que los factores  
culturales no obran más que sobre los socio-económicamente =  
postergados... Otra categoría de observaciones que pueden =  
orientar hacia una discusión sobre las hipótesis causales, =  
se refiere a la interacción eventual de los factores socia-  
les y de la edad del niño en su relación con el desarrollo =  
intelectual. Vernon (1947) ha planteado el problema en estos  
términos en lo que concierne a los adultos. Los resultados =  
de la encuesta del I.N.E.D. comprenden las curvas de regre-  
sión de la nota en el test, sobre la edad (de 6 a 12 años) =  
para cada una de las categorías socio-profesionales, y el in-  
tervalo que separa dos curvas cualesquiera de estas parece =  
ser aproximadamente el mismo en todas las edades (Heuyer y  
otros, 1950, pág. 150). Sin embargo, los datos longitudina-  
les sobre la relación entre los factores socio-económicos y  
el desarrollo intelectual, por su importancia, merecen exami-  
narse aparte.

4. Los estudios longitudinales más importantes en este  
sentido son probablemente los de Bayley y de Honzik. (Se ve-  
rá en Kagan, 1964, un cuadro de conjunto sobre las investiga-  
ciones longitudinales norteamericanas).

La edad en que se presenta una correlación entre los =

factores socio-económicos y el desarrollo parece situarse entre los 18 y los 24 meses. Los datos de Bayley y Jones (1937) son muy claros a este respecto. Podemos sacar las correlaciones que ellos observan entre el resultado de la prueba (California) y diferentes factores socio-económicos en 44 niños = examinados a los 18 meses, 41 de los cuales vuelven a ser = examinados a los 24 meses. Entre estas dos edades, la correlación de la prueba con la educación de la madre pasa de 0,12 a 0,52; con la educación del padre, de -0,10 a 0,39; con el oficio del padre, de -0,06 a 0,35; con los ingresos, de -0,07 a 0,20; y con la "estimación social", de -0,05 a 0,29. En = cuanto a la escala socio-económica global, pasa de -0,10 a = 0,34 (pág. 334). Los datos transversales de Bayley confirman la falta de relación entre el desarrollo mental o motor y la educación de los padres hasta la edad de 15 meses. En Francia, Brunet (1956 y 1958) examina con la escala Brunet-Lézine tres muestras de una treintena de niños cada una: hijos = de estudiantes, de obreros, y en emplazamiento familiar. El atraso del tercer grupo aparece hacia el año y, el del segundo grupo, hacia los 2 años.

Una vez presentada, no deja de aumentar la correlación entre las condiciones socio-económicas del niño (observadas de una vez para siempre en su primera infancia) y su nivel = intelectual. Los datos de Bayley (1954) versan sobre una cincuenta de niños examinados 38 veces desde la edad de 1 mes a los 18 años. La correlación entre la educación de los padres y los resultados del niño aumenta con rapidez hasta 0,50 aproximadamente, valor que se alcanza hacia los 3 años. De =

los 3 a los 18 años aumenta regularmente hasta sobrepasar 0,60.

Las observaciones de Honzik, realizadas en 200 niños examinados 13 veces desde los 21 meses hasta los 16 años, confirman por lo menos el aspecto general de estos resultados. Pero en ellas, el período de crecimiento rápido parece extenderse hasta los 5 años.

Algunos investigadores se han preguntado si esta tendencia general a reforzarse la relación se modificaría al considerarse tipos de pruebas más específicas o caracteres diferentes del medio. Brunet hace observar que el adelanto verbal de sus niños favorecidos aumenta con la edad. Whiteman y Deutsch, en Deutsch y otros, 1968, pág. 102, comparan igualmente en pruebas verbales y no verbales el incremento de la deficiencia en los niños postergados. En otro estudio, Deutsch (1965) ofrece un cuadro muy detallado de la correlación entre la posición socio-económica y 52 subpruebas verbales diferentes, correlación estimada dos veces, en primero y quinto año de escolaridad elemental, y considera que este cuadro muestra una aceleración de la deficiencia al pasar de las tareas verbales sencillas a las más complejas, por este orden: denominar, establecer una relación y establecer una categoría. Bayley y Jones (1937) no encuentran mucha diferencia entre las pruebas verbales y las no verbales. En cambio, comprueban que el aumento de la correlación es más rápido en los aspectos culturales del medio familiar que en sus aspectos económicos: a los 6 años esta correlación ha alcanzado 0,59 en la educación de los padres, y sólo 0,38 en el oficio del padre y 0,32 en los ingresos. Pero el trabajo analí

tico más notable sobre el tema que nos ocupa es el de Honzik. Habiendo examinado a 124 niños a la edad de 21 meses, este = autor vuelve a examinarlos 15 veces. Catorce de estas repeti = ciones son anteriores a los 18 años, edad en la que se reali = zan todavía sobre 79 de los sujetos. La 15ª ocurre a los 30 años (58 sujetos). En el momento del primer examen, dos ob = servadores independientes habían recogido 64 observaciones = sobre cada familia que, resumidas en un análisis de haces, = arrojaron nueve dimensiones diferentes del medio familiar. = Se ofrece gran número de gráficos, cada uno de los cuales = presenta la evolución de la correlación durante los 30 años, entre una condición del medio familiar observada a los 21 me = ses y el resultado en la prueba. Los resultados de varones y hembras se presentan por separado. Son las variables socio = económicas (ingresos, ayuda doméstica y facilidades de juego) estrechamente relacionadas con la educación de los padres, = las que manifiestan con el desarrollo mental el mayor número de conexiones significativas. Estas conexiones son más nume = rosas en el período de 7 a 30 años que en el período de 21 = meses a 6 años, sobre todo en los chicos. Se pueden citar = igualmente los trabajos de Owens (1953 y 1966), que examina a 96 sujetos a las edades medias de 19 años, 50 y 61 con la "Army Alpha", recoge 82 elementos biográficos sobre ellos y estudia qué factores biográficos parecen relacionados con la elevación o disminución de los resultados en la prueba. Uno de estos factores es la posición socio-económica.

Esta descripción más precisa de la relación entre los = factores socio-económicos y el desarrollo sugiere algunas ex

plicaciones de esta relación. El que se presente relativamente tarde, que aumente con la edad y parezca más marcada cuando se utilizan pruebas verbales como variable dependiente y aspectos culturales del medio como variable independiente, podría llevar a creer que se ha demostrado la acción causal del medio cultural. Hay que subrayar, como lo hacen los más avisados de los investigadores que acabamos de citar que no es así en absoluto.

Por desgracia, en este terreno es corriente el impropio paso de hacer una imputación causal tras comprobar una correlación. Podemos utilizar por supuesto la observación de correlaciones parciales, o de la evolución de una correlación estimada varias veces, en fechas diferentes, para poner a prueba cierto esquema de imputación causal. Es lo que hacen los sociólogos que utilizan los métodos de análisis propuestos en particular por Wold (1956), Boudon (1967), Yee y Gage (1968) y Blalock y Blalock (1968). Por lo que sabemos, sólo se hace notar un autor que ha estudiado el empleo de estos métodos en un terreno cercano al nuestro: el de la relación entre los factores socio-culturales y el éxito escolar (Perrenoud, 1970). Hay que contar, por supuesto, con que parten de una hipótesis muy exigente: las variables que explicar y las variables explicativas deben constituir un sistema cerrado. En todo caso, esta orientación de trabajo se aleja bastante de las ingenuas imputaciones causales basadas directamente en la observación de una correlación.

Con frecuencia se dejan de lado dificultades de interpretación que el empleo de la estadística debiera hacer ex-

plícitas, especialmente en lo que respecta a las observaciones longitudinales (v., en general, sobre estas dificultades, Bacher, 1967). Podemos preguntarnos sobre la posibilidad de comparar estimaciones sucesivas del desarrollo intelectual. Puede observarse que si la determinación del nivel de desarrollo intelectual se efectúa primeramente con muy poca fidelidad y después con fidelidad creciente, ello puede contribuir al menos a explicar la correlación, primeramente nula y -después- creciente, con los factores socio-económicos. Deben recordarse las trampas del efecto de regresión, que puede bastar, como indica Benedetto (1966), para explicar que el éxito en quinto de un grupo de niños procedentes de familias de bajo nivel cultural sea inferior al de un grupo de niños de alto nivel cultural, cuando los dos grupos habían sido emparejados en el curso medio, segundo año.

Conocemos la importancia de este efecto de regresión en la interpretación de ciertas observaciones relativas a los efectos de los cambios socio-culturales importantes que suscita la adopción (Goodenough y Maurer, 1940). No podemos presentar ahora los datos recogidos sobre los niños adoptados. Pero estos datos pueden servir para mostrar la necesidad de disponer de observaciones comparadas: la correlación entre el CI del niño y la educación de los padres evoluciona de la misma manera en el curso del desarrollo en los niños educados con sus padres y en los separados de ellos; la correlación del CI con la educación de los padres adoptivos es casi nula (Skodak y Skeels, 1949; v. Honzik, 1957). Esta observación, muy importante, que no es en modo alguno incompatible

con el hecho de que el CI de los niños adoptados supere en =  
gran medida al CI de su madre, contrariamente a lo que creen  
Skodak y Skeels (pág. 111), quienes no observan que la corre  
lación entre dos variables no origina consecuencia alguna en  
cuanto a los valores asumidos por sus medias.

Así, las comprobaciones relativas a la relación entre =  
los factores socio-económicos y el desarrollo intelectual =  
han originado con frecuencia interpretaciones apresuradas, =  
basadas en un empleo inseguro de los métodos estadísticos. =  
Pero los métodos de la estadística descriptiva, aun emplea-  
dos de manera correcta, nunca pueden llegar por sí solos a =  
una explicación. Los métodos recientes sobre la imputación =  
causal partiendo del tratamiento estadístico de las observa-  
ciones, al que hemos aludido, sólo permiten verificar la com  
patibilidad de cierto esquema causal con los datos empíricos.  
De suerte que, si las comprobaciones relativas a la relación,  
por consecuentes y analíticas que sean, no hacen progresar =  
mucho nuestro problema, puede deberse a dos razones: una in-  
formación técnica insuficiente por parte de algunos que han  
querido utilizarlas; y más fundamentalmente, una ilusión so-  
bre el posible alcance de un acto descriptivo, una reticen-  
cia a emplear aquí las teorías del desarrollo, intelectual =  
creadas por otros psicólogos, teorías que pueden recibir en  
este uso, su confirmación o invalidación, enriquecimiento o  
clarificación. Es esta orientación la que nos parece buena,  
y cuyo esbozo examinaremos enseguida.

Pero, como es evidente, las teorías, aun las más franca-  
mente "hipotético-deductivas", no nacen nunca, en una cien-



cia empírica como la psicología, de una afirmación tan gratuita como la consistente en el matemático en afirmar que = "cero es un número". Las teorías son sugeridas por ciertas = realidades y son confirmadas por otras. Una descripción objetiva y analítica de aquello por lo que difieren entre sí distintos medios socio-económicos no permitirá explicar por sí sola la relación comprobada. Podrá contribuir a sugerir o a confirmar teorías explicativas. Algunas de estas "teorías" = podrán ser muy parciales, limitándose a afirmar, por ejemplo, que el medio obra a través de tal o tal variable. Otras podrán ser mucho más amplias y estarán sacadas de la psicología general del desarrollo cognoscitivo.

### 3. La descripción del medio socio-económico

Atenderemos ahora, en principio, al "contenido aditivo" de las definiciones operativas examinadas antes (1, A): después de distribuir un total de familias en categorías utilizando una de estas definiciones, ¿qué comprobaciones podemos hacer sobre las diferencias entre estas categorías en lo relativo a los factores que parecen susceptibles de tener un = efecto sobre el desarrollo intelectual del niño? Pero no = siempre podemos respetar estrictamente esta manera de definir la cuestión examinada. Algunos trabajos ponen en el mismo plano las variables socio-económicas y las demás variables familiares y no utilizan aquellas como variables independientes. Pueden interesarnos otros, aunque no utilicen variables socio-económicas, si describen aspectos del medio familiar de los cuales sabemos por otra parte que están rela-

cionados con variables socio-económicas. Además, los factores del medio que asumen valores medios diferentes en dos categorías socio-profesionales no tienen el mismo valor por supuesto en todas las familias colocadas en la misma categoría. El efecto diversificador de estos caracteres sobre el desarrollo intelectual puede hacerse sentir entonces tanto en el interior de una clase social como entre estas clases entre sí (v. por ejemplo Caldwell y Richmond, 1967). De ello se deriva que el interés de los investigadores puede apartarse de la diversificación social para dirigirse hacia los caracteres del medio que no sólo actúan en tanto estén asociados estadísticamente a los criterios sociales.

El resumen más general de los trabajos que tratan de esta cuestión consistiría en decir que las prácticas educativas familiares se distinguen por un factor, uno de cuyos polos corresponde a una actitud liberal, indulgente, tolerante y, el polo opuesto, a una actitud rígida y autoritaria. Muchos estudios llevarían a creer que las clases sociales relativamente privilegiadas (la "clase media", en los trabajos estadounidenses) son más rígidas que las clases desfavorecidas (la "clase inferior"). Pero diferentes investigaciones utilizan a menudo observaciones también diferentes desembocando en categorías cuyo contenido no es idéntico de un estudio a otro. Por tanto, hay que introducir algunas distinciones.

En primer lugar, podemos distinguir dos aspectos parcialmente independientes según la anterior dimensión general: uno se refiere al aprendizaje más o menos precoz y más o me-

nos estricto de las reglas de conducta, desde la limpieza = hasta las horas de salida, y a la importancia de los éxitos escolares; el otro, se refiere a la atmósfera afectiva en = que se desenvuelve la educación, que puede ir desde el amor a la hostilidad. Al menos en algunos de estos trabajos, se = observa que los padres de la clase social desfavorecida son a la vez menos exigentes en cuanto al aprendizaje y hostiles con una mayor frecuencia al hijo que sienten como una carga.

Cada una de las dos dimensiones de este modo diferencia das se halla lejos todavía de estar definida de modo perfectamente unívoco.

En lo relativo al aprendizaje de las reglas de conducta, la actitud liberal puede entenderse como actitud "democrática". Puede asociarse entonces a un aprendizaje más precoz de las responsabilidades y de las reglas que permiten gozar de la misma independencia a todos los miembros de la comunidad familiar, lo cual supone que cada uno respete reglas comunes. Así, pues, en este concepto de liberalismo se llega a otorgar mucha importancia al aprendizaje de las reglas y a que = no se las puede quebrantar sin sufrir las consecuencias de = sus actos. Según algunos autores, parece ser que las clases más altas tienden más a menudo a esta concepción. Pero esta no es la única posible. El liberalismo puede comprenderse como indulgencia, tolerancia, aceptación del niño tal como es y no "directivismo". Se atenúan o desaparecen la dirección y la insistencia en el respeto a las reglas. Puede manifestarse una actitud de "laissez-faire", de incoherencia y aun indiferencia. Parece ser que esta idea ha sido observada a ve-

ces entre los padres desfavorecidos, especialmente en los de las clases más bajas. Además, la popularización de ciertas = doctrinas psicológicas y psicoanalíticas parece haber provocado que aumentase el número de los padres de todas las clases sociales que se acercan a esta actitud. La noción de "autonomía", opuesta a la de "control" parece ocultar a veces = en ciertos trabajos la misma ambigüedad que la noción de "liberalismo".

A la oposición, en parte ambigua, entre ligidez y liberalismo, corresponde en cierta medida una oposición entre = dos modalidades de refuerzo. Al aprendizaje rígido suele asociarse un refuerzo diferido, abstracto, que valora los proyectos a largo plazo y el éxito escolar. Al aprendizaje liberal (entendido sobre todo en el sentido del "laissez-faire") suele asociarse un refuerzo inmediato, concreto, menos determinado por el éxito escolar y los proyectos lejanos. Las clases privilegiadas suelen adoptar el primero de estos tipos = de refuerzo.

La dimensión "amor-hostilidad" exige también la introducción de ciertos matices. El polo "amor" puede definirse = como una comprensión intelectual y afectiva a la vez, una = personalización de las relaciones entre los padres y cada hijo y un ambiente de armonía que reina en el hogar. Pero también puede ser un hogar afectivamente cálido aquel en que = las relaciones entre todos los miembros de la familia son intensas, permanentes y particularmente animadas. La primera = definición parece ser adoptada más a menudo en los estudios que describen el ambiente familiar en las clases privilegia-

das, mientras que en algunas clases muy desfavorecidas (los puertorriqueños en Estados Unidos) se ha observado el calor y la intensidad de los intercambios familiares. En algunos estudios la hostilidad hacia el niño parece manifestar la irritación de los padres para quienes la presencia del hijo es una carga económica, una fuente de dificultades complementarias, y se observa esta forma de hospitalidad más a menudo en los desfavorecidos. Pero en otros casos la hostilidad... de que se trata se manifiesta en una crítica sistemática al niño por parte de madres muy deseosas de acelerar el aprendizaje y, entonces, las madres de nivel educativo más elevado, pueden tender a manifestar más a menudo esta forma de hostilidad.

La escasez de matices que se aprecia en este esbozo de cuadro general, hacen prever sin duda todas las dificultades con que se enfrentaría el intento de comparar de manera estricta los diferentes estudios sobre esta cuestión. La variabilidad de las categorías descriptivas empleadas y su a veces insegura definición, constituyen una manifestación más de las dificultades con las que choca un acto que pretende ser pasivamente descriptivo o que no utiliza sino de modo implícito conceptos teóricos demasiado vagos. En último término, cada autor utiliza categorías y un vocabulario con matices propios y exige, por consiguiente, una cita particularizada de sus trabajos.

Baldwin y otros en 1948 y 1949 utilizan las treinta escalas de estimación de la "FELS Research Institute", que

permiten sistematizar las observaciones realizadas a domicilio. Verifican su fidelidad empleando dos observadores, y proceden a análisis en haces o factoriales. El análisis de 1945 ofrece tres haces o síndromes: democracia familiar, aceptación del hijo e indulgencia. En relación con estas dimensiones, las familias pueden clasificarse en tres categorías principales, caracterizadas por la actitud de aceptación, la actitud de rechazo o una actitud variable. Las familias en que los padres han tenido la educación más larga son con más frecuencia aceptantes y democráticas, mientras que las menos educadas se caracterizan por la frecuencia de las actitudes de rechazo y también de indulgencia. La escala de los ingresos arroja resultados aproximadamente comparables (1945, pág. 56). Roff (1949) procede a otro análisis factorial de las mismas escalas.

Davis y Havighurst (1946), cuyos resultados recoge y comenta Davis, proceden a una entrevista sistemática con 200 madres de niños de 4 a 6 años pertenecientes a dos clases sociales (media e inferior). Ofrecen cuadros comparados muy analíticos de las prácticas educativas en las dos clases sociales en lo relativo a la alimentación, la limpieza, las relaciones entre padres e hijos, las aspiraciones de los padres y el aprendizaje de las responsabilidades. La clase más favorecida procede más pronto al destete, adopta reglas más estrictas para la alimentación, practica más pronto el aprendizaje de la limpieza, dedica más tiempo a los niños y tiene para ellos ambiciones más elevadas, y enseña más pronto las responsabilidades (ayuda a la casa y desplazamientos por la

ciudad). Williams y Scott (1953) vuelven a encontrar estas = diferencias en las actitudes y las prácticas educativas de = dos grupos de familias negras diferenciadas en función de = los ingresos. Klatskin (1952) aporta, sin embargo, algunos = elementos de divergencia, señalando una evolución general ha cia prácticas educativas más "permisivas", bajo el efecto de la educación de los padres, que pueden modificar por tanto = la influencia de los factores socio-económicos. Sewell (1961), en una revisión del estado de la materia, señala estudios se gún los cuales los padres de clase media adoptan una actitud educativa menos rígida y restrictiva que los padres posterga dos.

Peck (1958) analiza factorialmente una serie de caracte res del medio familiar, obteniendo cuatro: coherencia y regu laridad de la vida familiar; democracia (participación de = los hijos, que tienen de 10 a 18 años, en las decisiones); = confianza y aprobación recíprocas; y severidad de la autori dad que ejercen los padres.

Entre los estudios más recientes, los de Berkeley son = de los más interesantes. En este terreno parecen haber sido animados por E.S. Schaefer. Schaefer, Bell y Bayley (1959) = crean dos sistemas de escalas que permiten cuantificar las = entrevistas con los padres y las observaciones a domicilio. Schaefer (1959) procede a un análisis factorial de estas ob servaciones, que puede describir bajo la forma de un circun plexo de Guttman, en el cual pueden superponerse dos facto res bipolares ortogonales: hostilidad-amor y autonomía-direc ción. Son compatibles con este modelo diferentes series de =

observaciones. Hay en el análisis una variable socio-económica ("dificultades económicas"), que, según se puede comprobar (pág. 227), ofrece correlaciones positivas con las variables más próximas al polo hostilidad (se desatiende y se castiga al niño, que se siente como una carga, y provoca irritación) y correlaciones negativas con las variables del circunplexo situadas en el polo amor de uno de los ejes y el polo dirección del otro (exigencias en cuanto a los resultados obtenidos, favorece en el niño una actitud de dependencia, madre comprometida emotivamente, expresión de afecto, igualitarismo y juicio favorable). Las observaciones así analizadas se han hecho en el domicilio, cuando los niños tenían de 0 a 3 años. La estabilidad de estas dimensiones de la conducta materna se verifica mediante un análisis de una entrevista con la madre, cuando el niño tiene de 9 a 14 años (Schaefer y Bayley, 1960). La dimensión amor-hostilidad parece más estable en las condiciones de esta verificación que la dimensión autonomía-dirección. Bayley y Schaefer (1960) dedican un estudio a las relaciones entre la conducta materna así descrita y los factores socio-económicos. Son positivas las correlaciones entre un índice socio-cultural y una actitud educativa favorable a la autonomía, la cooperación, el igualitarismo y la expresión de afecto. Son negativas entre este índice y los contactos excesivos, el carácter "intrusivo" de las prácticas educativas, la irritabilidad y la tendencia a castigar o desatender al niño. Otro estudio (Bayley y Schaefer, 1964) se dedica a la relación entre estas actitudes educativas de la madre y el desarrollo intelectual de 0 a 18 =



años. Varían con la edad y el sexo, pero parece importante = la dimensión amor-hostilidad.

Kagan y Moss (1962), en un estudio longitudinal prolongado durante más de veinte años, estiman tres veces la conducta educativa de las madres, cuando el niño tiene menos de 3 años, de 3 a 6 años y de 6 a 10. Utilizan cuatro dimensiones: madre protectora, que mantiene al niño en estado de dependencia; madre "restrictiva", que impone sus normas y sus valores al niño; madre hostil, que expresa sus críticas, su insatisfacción y su rechazo; y madre "aceleradora", muy preocupada por los progresos de su hijo y que se esfuerza por = acelerarlos. Los datos socio-económicos desgraciadamente tienen poca importancia en este estudio, pues todas las familias pertenecen a la clase media. No obstante, podemos observar (pág. 210) que las madres de nivel educativo más elevado suelen ser menos restrictivas, más hostiles (hacia sus hijas) y más tentadas a acelerar los progresos de su hijo.

Becher y otros (1962) analizan factorialmente unas 70 = estimaciones de las prácticas familiares, efectuadas durante una entrevista. El análisis se hace aparte, sobre los padres y las madres (cuyos hijos, en este caso, están en la guardería). Los factores que se presentan a la vez en el grupo de los padres y en el de las madres son: calor afectivo-hostilidad; ansiedad ante los problemas sexuales; severidad-laxismo; ansiedad ante los problemas educativos; actitud permisiva o restrictiva; y castigos corporales. Los factores de rigidez, de severidad y de hostilidad, están en correlación negativa con una estimación escolar de la inteligencia del niño.

Freeberg y Payne (1967, pág. 245) investigan mediante =  
 cuestionarios dirigidos a los padres, sobre las prácticas =  
 educativas conocidas anteriormente por estar relacionadas =  
 con el desarrollo cognoscitivo. De sus datos sacan seis fac-  
 tores. Las relaciones con los factores socio-económicos son  
 pocas, pues todas las familias pertenecen a la clase media.

En lo que se refiere más especialmente a la dimensión =  
 amor-hostilidad, señalemos la importancia que concede Skeels  
 (1966) a las relaciones personalizadas, que puede tener el =  
 niño con un adulto afectuoso. Las indicaciones que ofrecen =  
 Anastasi y De Jesús (1953) y Herzig y otros (1968) sobre la  
 riqueza y el calor de las relaciones sociales observadas en  
 el seno de familias puertorriqueñas que viven en Estados Uni-  
 dos en condiciones muy malas, se confrontan con ciertos as-  
 pectos del desarrollo intelectual de estos niños.

Hay que distinguir, en estos trabajos que describen las  
 diferencias entre medios socio-económicos, los que tratan =  
 del lenguaje. Un antiguo trabajo que sigue siendo típico de  
 esta categoría es el de Smith (1935), quien registra lo que  
 dicen unos niños de 18 a 72 meses pertenecientes a tres cla-  
 ses sociales diferentes, cuando hablan con espontaneidad a =  
 otros niños o a adultos, procediendo a un análisis estadísti-  
 co comparado. Las diferencias más marcadas se refieren a la  
 longitud de las frases. Además, los niños privilegiados ha-  
 cen más preguntas y cometen menos faltas.

Pero los trabajos que más se citan en la actualidad son  
 los de B. Bernstein, sociólogo que parece más orientado a la  
 reflexión teórica que a las investigaciones empíricas, pero

que ha efectuado o sugerido algunos trabajos de observación.

Bernstein distingue primeramente (1958) dos tipos de lenguaje. Según él, la clase trabajadora no tiene más que un "lenguaje público", caracterizado por una proporción elevada de órdenes, afirmaciones o preguntas sencillas, que utilizan un simbolismo descriptivo tangible, concreto, visual y de poca generalidad, poniéndose el énfasis más bien en las implicaciones emotivas que en las lógicas. La clase media tiene este "lenguaje público", pero además tiene un "lenguaje formal", rico en clasificaciones, que implican el empleo de operaciones lógicas adelantadas y en el cual no aparecen sino en segundo plano los medios de expresión no verbales (intensidad y elevación tonal, etc.). Bernstein (1959) examina las consecuencias sociológicas de esta distinción y, lo que nos interesa más, sus consecuencias psicológicas. Habiendo recogido los resultados a una prueba verbal y a otra no verbal de dos grupos de adolescentes, uno, de la clase trabajadora y, el otro, de la clase media, cree discernir en ellos lo siguiente: en la clase trabajadora, un CI no verbal elevado no originará un CI verbal elevado, mientras que así ocurrirá en la clase media. Por tanto, el lenguaje formal es necesario para expresar la aptitud intelectual (Bernstein, 1960). Pero en esta materia no habrá que hablar mecánicamente de causa y efecto, pues la estructura de las "respuestas" sociales y la estructura del lenguaje en las diferentes clases se determinan recíprocamente (Bernstein, en Halsey y otros, 1961). En publicación posterior (1962, pág. 31), Bernstein recoge la misma idea (la estructura social suscita y refuerza la clave

lingüística necesaria para su conservación), modifica sus =  
 conceptos y aporta nuevas observaciones. Ahora distingue dos  
 códigos lingüísticos: un código "elaborado" y un código "res  
 tringido", que las diferentes clases sociales emplean desi-  
 gualmente. El código restringido es estereotipado, carece de  
 especificidad y de precisión en la diferenciación de los conceptos. Las frases son cortas, sencillas y a menudo inacaba-  
 das. Su significado es, con frecuencia, implícito. El código  
 elaborado, posee caracteres opuestos. El análisis del lenguaje  
 utilizado por dos grupos de adolescentes de clases socia-  
 les diferentes confirma esta distinción. Muestra además que  
 las pausas son más largas en los que utilizan un código ela-  
 borado, lo cual se explica por tener que escoger entre for-  
 mas de expresión mucho más numerosas. Las comparaciones rela-  
 tivas al lenguaje empleado se hacen en función del CI verbal  
 o no verbal, presentándose las diferencias de lenguaje aso-  
 ciadas a las clases sociales como casi independientes del CI.  
 No obstante, parece flojo el aspecto empírico de estos trabajos. Se verá un análisis más completo en Bernstein (1962, =  
 pág. 221). El atraso del desarrollo de los niños socialmente  
 desfavorecidos puede ser suscitado culturalmente y ser transmi  
 tido al niño por el código lingüístico que simboliza su =  
 clasificación social (Bernstein, en Gould, 1965). Bernstein  
 y Henderson (1969 han hecho una original investigación sobre  
 el papel que atribuyen al lenguaje en la educación de los ni-  
 ños dos grupos de madres que representan a la clase media y  
 a la clase trabajadora. Las madres de clase media subrayan =  
 la importancia del lenguaje en las relaciones interpersona-

les y, las madres de la clase trabajadora, en la adquisición de los aprendizajes fundamentales.

Hess y Shipman (1965) han publicado un trabajo experimental basado en las teorías de Bernstein y en observaciones y procedimientos experimentales. Trata de 160 madres y su hijo de 4 años, perteneciendo las familias a cuatro niveles sociales diferentes. Invitan a las madres a enseñar tres tareas sencillas a sus hijos y registran lo que ellas dicen. El análisis estadístico de estas grabaciones es compatible con las definiciones y las hipótesis de Bernstein. La restricción del código lingüístico de las madres desfavorecidas vuelve a encontrarse en su estilo educativo, que propone soluciones predeterminadas, apenas ofrece opción entre posibilidades diferentes y apenas explicita las relaciones entre objetos, sucesos y períodos.

Los trabajos de B. Bernstein en que ocupan más espacio las reflexiones teóricas del sociólogo, nos llevan a examinar ciertas teorías psicológicas que quizá puedan ayudarnos a superar la fase descriptiva y el rompecabezas de los datos recogidos en ella. Podemos comprobar que el desarrollo intelectual no se cumple con la misma rapidez en todos los medios socio-económicos y que estos difieren por algunas de sus características. La yuxtaposición de estas dos afirmaciones no constituye una explicación. Falta lo esencial: una teoría del desarrollo intelectual que describa el mecanismo por el cual una variación en estas características del medio origina una variación en el desarrollo. La cuestión es saber si la psicología general puede ofrecer tal teoría.

#### A. Explicaciones basadas en la teoría de la herencia.

~~Los factores~~ socio-económicos pueden estar relacionados con el desarrollo intelectual a través de mecanismos genéticos. Aunque no se trata aquí de llegar al fondo del problema herencia o medio, es enteramente imposible omitir esta hipótesis, en cuya defensa se han presentado ~~argumentos~~ coherentes y elementos de verificación que, al menos, merecen ser examinados.

Quizá sea C. Burt el psicólogo que ha mantenido con más vigor una hipótesis genética sobre los hechos que nos ocupan (Burt, 1955, 1959, 1961. Véase también Conway, 1958 y 1959) al recoger, en relación con la inteligencia, teorías más generales de Fisher (1958, v. pag. 245). Esta hipótesis se basa en tres proposiciones, cada una de ellas basada en determinadas realidades.

Supone primeramente que la inteligencia es en parte hereditaria. El mecanismo considerado es el que propuso Fisher sobre ciertos caracteres cuantitativos (estatura, pigmentación racial y aptitudes para la lactancia) que, según el propio Fisher, dependen de varios genes con efectos cumulativos (polimerismo). En el caso de una pareja con muchísimos hijos, la distribución de frecuencias de las diferentes combinaciones genéticas (que implica una proporción creciente de genes favorables) será binómica.

Así, pues, serán más probables las combinaciones correspondientes a los valores medios del carácter, aunque pueden surgir también combinaciones muy alejadas de estas.

... El reciente desarrollo de los trabajos sobre los gemelos, utilizando datos más numerosos y métodos más eficaces que los anteriores, no puede dejar ya duda alguna sobre el papel (por precisar) que efectivamente representa la herencia en las diferencias observadas de desarrollo intelectual. Es más dudoso el mecanismo de transmisión que cita Burt siguiendo a Fisher, habiéndolo defendido con argumentos que podemos considerar muy flojos (los que se basan en la forma de distribución de los resultados obtenidos en las pruebas). Pero ofrece la ventaja de subrayar la dispersión que debe esperarse en un grupo de niños cuyos padres tengan la misma inteligencia: la correlación observada entre la inteligencia de los padres y la de sus hijos es del orden de 0,50.

La segunda proposición se refiere a la movilidad social. Consiste en decir que, dentro de cada categoría socio-profesional, los niños más inteligentes tienen más probabilidades de pasar a una categoría superior y, los menos inteligentes, de pasar a una categoría inferior. Tal proposición, ciertamente, puede ser objeto de un debate animado. Conviene subrayar que no se formula sino en términos estadísticos, que no implica forzosamente postulado alguno de "justicia social"; que sí encierra cierta definición de la inteligencia en cuanto adaptación a la sociedad, pero que parece totalmente imposible escapar a una definición de este género. Los hechos que se citan a favor de esta proposición la apoyan indirectamente. Son las observaciones, ya mencionadas, relativas

a la estabilidad de los CI medios en las diferentes categorías socio-profesionales, comprobada en generaciones sucesivas (Conway, 1959, pág. 11; y Medinnus y Johnson, 1969, pág. 55).

Contrariamente a lo que podría sugerir una interpretación precipitada, tal estabilidad encierra una movilidad social importante. Supongamos que todos los niños nacidos en una categoría social permaneciesen en ella. Siendo inferior a 1,00 la correlación entre la inteligencia de los padres y la de sus hijos (más arriba se ha recordado que es del orden de 0,50), de ello se deriva forzosamente que el CI medio de cada categoría social regresará hacia la media de población de una generación a la siguiente. Y eso es lo que se observa de hecho. Burt (1961) comprueba que los seis CI medios de padres pertenecientes a seis categorías socio-profesionales oscilan de 139,7 a 84,9, mientras que los CI medios de las seis categorías constituídas por sus hijos únicamente oscilan de 120,8 a 92,6 (pág. 11). Por tanto, para explicar la estabilidad efectivamente observada, debemos admitir lo que Young y Gibson (1963) llaman un "mecanismo cibernético, por el cual se mantiene una especie de "estado de equilibrio" en cada clase profesional a través de un movimiento constante de entradas y salidas" (v. también Gibson y Young, 1965).

La tercera proposición es la más fácil de sostener. Consiste en observar que los cónyuges pertenecen con mucha más frecuencia a la misma categoría socio-profesional o cultural de lo que ocurrirá si la elección se realizase al azar. Girard (1964) ha estimado la importancia de esta homogamia so-



cial y cultural en Francia: el 45 por 100 de los cónyuges = pertenecen al mismo grupo socio-profesional, mientras que só lo tendríamos el 21 por 100 en el caso de la elección al = azar. La semejanza es mayor todavía en cuanto al nivel de = instrucción: han hecho estudios comparables el 66 por 100 de los cónyuges.

Aceptándose estas tres proposiciones, el sistema socio-profesional constituirá un dispositivo que reproduzca imperfectamente las modalidades de la célebre experiencia de = Tryon (1940), repetida, en cuanto a caracteres muy distintos, en los recientes trabajos de genética de la conducta. Cruzando entre sí en cada generación las ratas que cometen = menos errores en un laberinto y las que cometen más, obtenemos dos descendencias de muy diferente capacidad de aprendizaje.

Quizá se advierta que esta teoría se funda en bases genéticas antiguas. Pero no parece que las ideas más recientes puedan invalidar fundamentalmente la idea según la cual las diferencias entre categorías socio-profesionales pueden explicarse en parte por mecanismos genéticos.

Así ocurre particularmente con la idea según la cual el fenotipo deriva de una interacción entre el genotipo y el me dio (el número de facetas de los ojos de la drosophila varía de un genotipo a otro, pero varía en cada genotipo según la temperatura de la reproducción). Entonces, el mecanismo de = selección social propuesto por Fisher y Burt puede ser útil para explicar que tenderán a ser más numerosos en las clases favorecidas los genotipos en que sea más probable la apari-

ción de un fenotipo favorable. Podemos añadir que en estas =  
clases favorecidas existen, sin duda, más medios de crear =  
condiciones ambientales adecuadas para obtener el fenotipo =  
más favorable partiendo de un genotipo determinado.

Si, como cree Waddington (citado por Piaget, *Biologie =  
et connaissance*, 1967, pág. 128), la resultante de estas in-  
teracciones suele fijarse después de algunas generaciones, =  
encontraremos en ello una razón complementaria para pregun-  
tarnos si no podría explicarse en parte por mecanismos here-  
ditarios la superioridad de las capacidades intelectuales me  
dias comprobada entre los niños de las clases socialmente fa  
vorecidas.

La teoría de Fisher y Burt se fija como objeto explicar  
las diferencias comprobadas en el desarrollo intelectual me-  
dio de los niños de categorías sociales diferentes. En los =  
epígrafes siguientes mencionaremos otras dos teorías que no  
se fundan ya en consideraciones relativas a la herencia, la  
de Hebb y la de Piaget. Estas dos teorías, a diferencia de =  
la primera, son teorías generales del desarrollo cognosciti-  
vo, que no se plantean como objeto específico explicar los =  
hechos de que se trata este informe. No obstante, los psicó-  
logos interesados quizá puedan encontrar explicaciones en es  
tas dos teorías, y vamos a examinar sumariamente estas dos =  
posibilidades.

En la importante obra que escribió sobre el papel de =  
las experiencias del niño en el desarrollo de su intelligen-  
cia, Hunt (1961) utilizó en gran medida las teorías de Hebb  
y de Piaget. Pero la perspectiva de Hunt no coincide con la

nuestra. La obra de Hunt es un acta de acusación contra dos ideas según las cuales el nivel de inteligencia de un individuo puede estar fijado por su patrimonio hereditario y que = también puede estarlo la rapidez de su desarrollo. Es, en = cambio, un alegato a favor de la idea según la cual, son las experiencias del niño las que suscitan su desarrollo intelectual. Se trata de una contribución a la polémica sobre la herencia o el medio, una contribución brillante, sugestiva, = muy ilustrada por hechos, pero que a veces no puede evitar = el utilizar los procedimientos de la polémica (selección o = ponderación de los hechos favorables, de las interpretaciones convenientes) para desbaratar en conjunto a las teorías adversas y establecer su incompatibilidad general con la que se defiende. Estas preocupaciones no son las nuestras. Las = teorías nos interesan en la medida en que ofrezcan hipótesis suficientemente precisas sobre los mecanismos a través de = los cuales ciertas condiciones del medio pueden acelerar o = frenar el desarrollo. Desde esta perspectiva, la neuropsicología de Hebb y la psicología genética de Piaget, que pueden ayudar a comprender el papel de la experiencia en el desarrollo, en dos planos diferentes de generalidad y de abstracción, no son incompatibles con la hipótesis de diferencias = hereditarias entre los individuos.

### B. Las posibilidades que ofrece la neuropsicología de Hebb

Evidentemente, ahora es imposible e inútil hacer recordar detalladamente la teoría de Hebb. Puede verse la expo

sición más completa en su obra de 1949, que presentó de manera mucho más breve, acompañada de una "perspectiva" histórica y teórica en 1959, en la obra colectiva publicada por Koch. Sabemos que el "concepto clave", por recoger la expresión de Hebb, es el de "agregados de células" del cortex cerebral, sistemas cerrados dentro de los cuales puede prolongarse una actividad después de haber terminado el mensaje sensorial que la desencadenó. La formación de estos agregados es un proceso lento que supone numerosas repeticiones de los estímulos. Estos estímulos pueden proceder de una modificación física del ambiente o pueden derivar de las respuestas motrices del sujeto, que pueden consistir en un modelo de estímulos o pueden ser de "relación", como ocurre cuando la vista pasa de una superficie iluminada a otra oscura, o cuando varios estímulos diferentes tienen un carácter común, la "duración", por ejemplo. La mayor parte de estos agregados se forman durante las actividades motrices. El proceso elemental de esta formación es una facilitación sináptica duradera que se establece entre dos neuronas al haber ocurrido varias veces que una contribuyese a la actividad de la otra. La actividad de varios agregados de células se organiza temporalmente de acuerdo con cierta secuencia ("frecuencia física"), pudiendo ser desencadenada la actividad de cada agregado por la excitación procedente de otro, procedente de un estímulo sensorial o por obrar de manera conjunta estos dos tipos de excitación. Pueden producirse conflictos entre secuencias, que se manifiestan en una conducta desorganizada, como ocurre en la emoción.



Este esquema incita a estudiar cuáles pueden ser, dentro del cuadro de tal teoría, las condiciones de medio favorables para que se formen estos agregados de células y para que se organicen coherentemente sus actividades. En efecto, parece evidente que individuos distintos pueden formar agregados en mayor o menor número, formados por un número variable de células, y que entren en conflicto de modo más o menos frecuente. Estas diferencias individuales pueden derivarse de diferencias en algunos de los caracteres habituales = del medio frecuentado por los sujetos, y se ha confirmado = claramente en experimentos consistentes en criar a animales en medios más o menos "ricos" (aun cuando esta noción de "riqueza" del medio experimental queda a un nivel muy global para la utilización que nosotros quisiéramos hacer de ella).

Pero antes de pasar a este examen de las condiciones = del medio que puedan suponerse favorables, importa destacar que todas las diferencias relativas a los agregados de células y a su funcionamiento, pueden depender también de factores constitucionales eventualmente hereditarios. Por ejemplo, la relación A/S del tamaño del córtex asociativo al tamaño = del córtex sensorial (o sensomotor) es un elemento importante en la doctrina de Hebb, cuando compara la capacidad mental de especies diferentes. Es sumamente improbable que esta relación tenga el mismo valor exacto en todos los individuos de una misma especie. Asimismo, las hipótesis de Hebb sobre el papel de las facilitaciones sinápticas conducen sin duda a otorgar un interés particular a los experimentos de Bennett y otros (1964), quienes han mostrado que el córtex de ratas

criadas en un medio rico en estímulos y en posibilidades de aprendizaje, ofrecía una proporción de acetilcolina más elevada que el córtex de ratas de la misma descendencia criadas en un medio pobre. Pero en el mismo laboratorio se obtiene = con cruces selectivos descendencias de ratas muy diferentes desde el punto de vista de esta característica, aunque se ha yan criado en condiciones de medio idénticas. Y las descendencias debidas al experimento de Tryon, citado antes, difieren también en lo relativo a la proporción cortical de acetilcolina (trabajos del mismo grupo citados por McClearn y = Meredith, 1966).

Se comprende que Hebb (1949, págs. 294-295) distinga = una inteligencia A, "potencial innato", y una inteligencia B, "nivel de funcionamiento estimado", y que escriba: "Hay dos determinantes del desarrollo intelectual: un potencial innato completamente necesario y un medio estimulante completamente necesario".

El planteamiento del problema se complica un poco al reconocer que el potencial innato, por una parte, y el carácter estimulante del medio, por otra, pueden ofrecer grados. Qué podemos decir, en particular, de los caracteres susceptibles de hacer más o menos estimulante el medio que conoce el niño en categorías socio-profesionales diferentes? El mismo Hebb es prudentísimo en este tema, que sólo cita en estos = términos (1949, pág. 301).

"El carácter del medio cultural necesario para este desarrollo conceptual no puede describirse con precisión. No = consiste forzosamente en una escolaridad formal, y puede =

existir a pesar de la pobreza. En general, podemos suponer, consiste en un ambiente rico en ideas, libros y conversaciones inteligentes, en posibilidades de adquirir los conocimientos y las capacidades técnicas corrientes; en el trato con personas aptas para las relaciones sociales... Esto no es más que una suposición, por otra parte bastante vaga, que demuestra claramente lo ignorantes que somos en la materia".

Vemos que las hipótesis de Hebb tienden a formularse en términos de situaciones concretas (libros, trato social, etc) y esta forma de pensar parece haberse adoptado unánimemente. No podríamos tratar de definir más bien esos caracteres generales que según la teoría de Hebb pueden ser favorables al desarrollo cognoscitivo, sin preocuparnos primero de saber en qué situaciones concretas parecen encontrarse? La teoría de Piaget puede prestarse al mismo análisis. Quedaría por estudiar después, utilizando si fuese posible lo que sabemos de las condiciones de vida y de las prácticas educativas en las diferentes categorías socio-económicas, si estos caracteres teóricamente favorables parecen encontrarse más a menudo en ciertas categorías que en otras.

Lo más evidente de estos caracteres generales, lo que parece haber inspirado más directamente los experimentos de privación realizados en animales, es la variabilidad de los estímulos perceptivos. Mensajes sensoriales variables prestan su contribución, ya a la actividad de un agregado de células en vías de formación, ya a la actividad de otro, pudiendo desencadenar la intervención de uno u otro en una secuencia, y contribuyendo de esta manera a distinguirlos dura

deramente. Sin embargo, el número y la rapidez de estos cambios quizá no deban ser tan grandes como para que las actividades propias de cada agregado acaben por caer en un estado global de excitación generalizada. En este caso, como en =  
 otros varios, podemos suponer que un carácter del medio es =  
 favorable cuando asume un valor medio, pudiendo variar en =  
 función del nivel de desarrollo alcanzado por el sujeto .  
 Por otra parte, quizá no puedan separarse del grado de organización de los cambios el número y rapidez de ellos en el =  
 modelo de estímulos.

En efecto, un medio que diese estímulos aleatorios a =  
 los órganos sensoriales del sujeto o que diese respuestas =  
 aleatorias a sus actividades motrices sería impropio sin duda alguna para la formación de estructuras mentales capaces de regular una conducta organizada. Tal observación no significa desde luego ni que la organización mental se derive de la reproducción de la organización del medio en un individuo inerte, ni que esta sea isomorfa a aquella, como suponía =  
 Köhler. Pero si queremos referir conceptos como los de duración o de circularidad a ciertos agregados de células, hará falta que objetos quizá muy diferentes en todos sus aspectos susciten no obstante un modelo definido y común de estímulos y de respuestas a las actividades motrices del sujeto. El sujeto tendrá que "abstraer" este modelo, esta estructura =  
 (Hebb, 1949, pág. 105). Pero no podrá conseguirlo con toda =  
 evidencia a menos que el medio ofrezca efectivamente una forma de organización que le permita hacerlo (sin que deba tratarse de isomorfismo). De ello se deriva, desde la perspecti



va que ahora es la nuestra, que podríamos preguntarnos si =  
 unos medios con diferente grado de organización pueden ser =  
 desigualmente favorables al desarrollo cognoscitivo. Es lástima que la experimentación en el animal no se haya planteado esta cuestión, según parece, de manera suficientemente =  
 distinta a la cuestión relativa a los efectos de la "riqueza" del medio. Una observación que puede relacionarse =  
 con estos argumentos es la que han dado a conocer muy brevemente las investigaciones referentes a estudios sobre los negros del Congo, donde citan, en efecto, las posibles consecuencias, para el desarrollo cognoscitivo, de un medio que, en la alгада, no ofrece casi nunca la perfección de rectas paralelas u ortogonales (por verticales y horizontales) ni =  
 espaciamientos iguales. Podemos suponer de nuevo que el medio más favorable para el desarrollo cognoscitivo se define en particular por cierto grado de organización perceptible por el sujeto. De hecho, un medio que resultase al sujeto enteramente previsible no ofrecería ya para él ese carácter de "novedad" que, según Hebb, es necesario para despertar una reacción de interés, un móvil.

El nivel de vigilancia constituye, en efecto, una de =  
 las condiciones de la resolución de problemas y del aprendizaje, y esta condición ofrece, desde este punto de vista, un óptimo (Hebb, 1955). Así, pues, debemos preguntarnos ahora =  
 cuáles son los caracteres generales del medio que parecen =  
 susceptibles de llevar los centros nerviosos a un nivel de =  
 actividad que corresponda a este estado óptimo de vigilancia (se verá en Bloch, 1966, una exposición general de la cues-

ción de los niveles de vigilancia). Para Hebb (1949, pág. = 230), lo que es enteramente nuevo no suscita secuencias fási- cas: "El "interés" y el "móvil" pueden tener como objeto to- do lo que es nuevo en la combinación de sucesos familiares y ... los sucesos causantes de cierto grado de frustración o = de temor". Los riesgos y los problemas pueden ser atractivos en sí mismos, añade en 1955, acercándose al hecho de la exis- tencia de feed-back (retroalimentación) desde el córtex a la formación reticular. Los procesos cognoscitivos pueden tener en sí un valor de motivación. No obstante, si el medio susci- ta un nivel de activación demasiado elevado (y en especial = la inesperada combinación de elementos familiares parece muy adecuada para provocar un estado intenso de temor), las se- cuencias se desorganizan y entran en conflicto, con desorga- nización emotiva de la conducta e interrupción en la forma- ción de los agregados o secuencias que permiten la resolu- = ción de problemas y el aprendizaje.

Otro carácter del medio que, dentro del cuadro de la = teoría de Hebb, parece ser favorable para el desarrollo cog- noscitivo es su carácter reiterado. La construcción de los = agregados de células es un proceso lento: hace falta que una neurona contribuya varias veces a activar otra para que se = establezca entre ellas una estrecha relación funcional esta- ble. Por tanto, parece necesario que los mismos modelos de = estímulo o de respuestas procedentes del medio se presenten = varias veces al sujeto. No obstante, conviene no olvidar que estos modelos pueden corresponder a nociones abstractas (cir- cularidad o duración) y que, por consiguiente, las "repeti-

ciones" de que se trata pueden revestir formas concretas muy diferentes. Una vez más, un grado excesivo de repetición puede resultar nocivo al desarrollo. Provoca un grado excesivo de facilitación central, de tal suerte que la cooperación = conveniente entre los mensajes sensoriales y las actividades centrales "mantenidas" se ve comprometida por razones cronológicas (1949, pág. 229). Este proceso, para Hebb puede contribuir a explicar la necesidad de mantener en las condiciones del medio cierto grado de novedad, de imprevisibilidad.

De una contribución de Milner (1957) a la teoría de los agregados de células, adoptada posteriormente por Hebb, podemos deducir otro carácter del medio susceptible de tomar valores favorables al desarrollo cognoscitivo. Milner afirma = la existencia de un sistema regulador inhibitor que limita = el número de neuronas que pueden ser activas simultáneamente y maximiza la dispersión de ellas. Este sistema permite comprender en particular cómo cada agregado de células puede = conservar su individualidad cuando varios de ellos entran = conjuntamente en actividad sin caer en una actividad global (la cual podemos pensar que se manifestaría en una desorganización de la conducta de tipo emotivo). Podemos suponer, aunque Milner no lo diga, que la formación de este sistema inhibitor puede ser favorecida por situaciones en que se halle = reforzada la resistencia del sujeto a esta globalización desorganizadora de su conducta (dominio de sí mismo).

Antes de ver si estos elementos que tomamos de la teoría de Hebb o las deducciones que sacamos de ella son compatibles con los datos descriptivos destacados en los primeros

capítulos, podremos analizar en el mismo sentido la teoría =  
de Piaget.

#### C. Las posibilidades que ofrece la teoría de la inteligencia de Piaget

Al examinarla desde el punto de vista que tomamos ahora, la teoría de Hebb puede dejar la impresión de que es más una teoría de la percepción que del desarrollo cognoscitivo considerado en su conjunto. Sus hipótesis sobre los mecanismos que producen las desigualdades comprobadas entre las categorías socio-profesionales pueden quedarse en la calidad de = analogías discutibles. Esta dificultad, relativa al nivel de las conductas consideradas, desaparece al pasar de Hebb a = Piaget. El cambio de nivel puede hacerse sin contradicción. Podemos considerar que lo esencial de las hipótesis de Hebb se sitúa en el plano de la formación y coordinación de los esquemas sensomotores de Piaget. Lo que dice Hebb sobre la formación de agregados de células a los que ha puesto en actividad la "duración" o la "circularidad" de los objetos, no se opone en nada a lo que dice Piaget sobre la formación de los esquemas sensomotores (aunque la ponderación de los aspectos sensoriales y motores varíe de un autor a otro). Podemos considerar que Hebb propone un modelo reurofisiológico = compatible con ese modelo más abstracto que es el esquema = sensomotor de Piaget. De esta manera, ofrece una representación neurofisiológica posible, en el plano de los esquemas = sensomotores, de este proceso de asimilación-acomodación por el que Piaget explica particularmente en este plano el desa-

rrollo intelectual. Podemos ver un mecanismo asimilador en =  
 el hecho de que cierta situación o cierto objeto pueden sus-  
 citar la llegada al córtex de un mensaje con tal forma que =  
 venga a sumarse eficazmente con las actividades nerviosas =  
 "mantenidas" por cierto agregado de células ya constituido,  
 provocando la entrada en juego de este agregado en cierta se-  
 cuencia fásica. Pero el agregado "constituido" es un estado  
 extremo. De hecho, cada excitación nueva contribuye a modifi-  
 car, sobre todo durante los primeros aprendizajes, las co- =  
 nexiones funcionales que definen un agregado de células y =  
 sus actividades circulares permanentes. Estas modificaciones  
 pueden considerarse como una representación neurofisiológica  
 de la acomodación.

Piaget, en la medida en que no se limita a utilizar una  
 representación neurofisiológica particular, y en que conser-  
 va para las nociones de asimilación calidad de modelos abs-  
 tractos, puede emplearlas en todo el espacio del desarrollo  
 intelectual y hacer de ellas la clave que lo explica. Como =  
 nuestro problema es saber por qué no se efectúa este desarro-  
 llo con la misma rapidez en todos los medios, debemos tratar  
 de encontrar en la teoría de Piaget los caracteres del medio  
 que de acuerdo con ella puedan tener una acción favorable o  
 desfavorable sobre el desarrollo de los procesos de asimila-  
 ción y acomodación.

Piaget testifica en muchos lugares que el medio social  
 tiene una acción sobre el desarrollo de la inteligencia, y =  
 atribuye a este hecho un papel preciso en su teoría: el de =  
 explicar por qué la cronología de las fases puede variar de

un individuo a otro o de un medio a otro. Estos pasajes (Piaget, 1963, pág. 229 y 236; Piaget e Inhelder, 1963, pág. 149; Piaget, 1966, págs. 6 y 9; etc.) pueden requerir dos observaciones desde nuestro punto de vista.

En primer lugar, parecen sugerir la idea de que la variabilidad en la cronología de las fases no puede explicarse por factores biológicos, siendo la función de estos, por el contrario, y conjuntamente con los "factores de nivelación = de las acciones" y los "factores sociales de coordinación interindividual", la de explicar lo que permanece constante, = es decir, el orden de aparición de las fases. Los factores = sociales de "transmisión educativa y cultural", serán la única causa de los aspectos variables del desarrollo intelectual? (Piaget, 1966). Es difícil imaginar, por una parte, = que el proceso de asimilación-acomodación pueda desenvolverse con total independencia de cualquier sustrato orgánico; y, por otra parte, que no pueda haber ninguna diferencia interindividual, eventualmente hereditaria, en las posibilidades funcionales que ofrece este sustrato.

En segundo lugar, podemos observar el carácter muy global de la noción de medio que se cita para explicar los desfases cronológicos. Podemos destacar, a lo sumo, una distinción entre medio físico (el que ofrece más o menos posibilidades de manipulaciones al niño, en especial por los juguetes de que dispone) y medio social (que interviene a través de las diferencias lingüísticas y por una especie de nivel = general de actividad, citándose la pasividad y la indolencia como caracteres desfavorables: 1966 y 1967, págs. 269 y 279).

El desinterés de Piaget por las diferencias entre los individuos se asocia de modo coherente al desinterés por los factores del medio que pueden explicarlas. Por tanto, habremos de proceder nuevamente, por nuestra cuenta y riesgo, a una interpretación discerniente de una teoría general, estudiando en ella a través de qué caracteres generales debieran distinguirse las circunstancias concretas de las experiencias vividas por los niños para que el proceso de asimilación-acomodación citado por Piaget permita explicar las diferencias de desarrollo intelectual, especialmente entre individuos procedentes de categorías socio-profesionales distintas.

Sería inútil del todo recoger ahora la exposición de las nociones de asimilación y de acomodación según Piaget. Pero hay que hacer observar, desde nuestro punto de vista, que la complementariedad de estas dos nociones, que son como las bases alternas de un mismo proceso de nivelación, las hace particularmente adecuadas para un análisis de los medios según criterios psicológicos. Si la noción de asimilación ha de significar que el niño no es un receptáculo pasivo en el cual vayan a imprimirse las estructuras del medio, la noción de acomodación supone, simétricamente, que el medio no es un material amorfo y neutro sobre el cual el niño pueda proyectar con toda libertad estructuras mentales preformadas. El medio, en el curso del proceso asimilación-acomodación, resulta algo así como compañero y colaborador del niño. El desarrollo de la inteligencia de este depende de la inteligibilidad de aquel, entendiendo por ella la capa

cidad de un medio determinado de ofrecer, no sólo estímulos, sino también respuestas a las acciones del niño, que sean adecuadas para suscitar ese desarrollo. Podríamos hablar, en el mismo sentido, del valor heurístico de un medio. La cuestión es tratar de precisar cuáles son las características de un medio que lo hacen en este sentido más o menos inteligible, más o menos heurístico.

Teniendo en cuenta las relaciones que hemos creído advertir entre la teoría de Hebb y la de Piaget, no nos sorprenderá poder reseñar en relación a esta última, características = que se han citado ya partiendo de aquella. Pero el hecho de = que la actividad del sujeto se convierta en Piaget en la primera condición del desarrollo, y la mayor generalidad de su = teoría, nos llevan a considerar estos caracteres desde un ángulo algo diferente.

Por eso debemos ocuparnos aquí, más que de la riqueza y la variabilidad de los estímulos, de la riqueza y la variabilidad de las posibilidades de manipular o experimentar que = ofrece un medio capaz de "responder" a estas manipulaciones: un material lo bastante complejo para que su utilización pueda llevar al éxito o al fracaso, lenguaje y relaciones sociales suficientemente formalizadas para que las acciones del niño se presenten como conformes o no a estas reglas, etc. A = falta de esta condición, la asimilación predominará sobre la acomodación. Así ocurre normalmente en el juego simbólico, pero este desequilibrio, si se generaliza, llegará a ser indudablemente un carácter del medio desfavorable al desarrollo.

Asimismo, la repetición es condición necesaria, tanto pa



ra que se constituyan esquemas, como agregados de células. Pero Piaget subraya que no hay nunca una repetición puramente pasiva. Por una parte, origina siempre "una extensión de la asimilación bajo forma de operaciones de reconocimiento y generalización" (1936, pág. 360); y convendrá entonces que nos preguntemos si todos los medios ofrecen forzosamente en el mismo grado las propiedades que permiten que estos reconocimientos y generalizaciones, tengan "éxito" y sean reforzados. Por otra parte, la repetición se inserta siempre entre una necesidad y la búsqueda de su satisfacción (1958, pág. 163), y así volvemos a encontrar la condición de interés, de motivación, citada a propósito de Hebb.

No obstante, esta noción vuelve a ampliarse ahora. No se trata sólo de un interés intelectual suscitado por cierto grado de novedad, sino en el sentido de Claparede, de una relación entre una necesidad, sea cual fuere, y los objetos que se cree pueden satisfacerla. Y Piaget, a este propósito, explica así los resultados contradictorios de las investigaciones sobre la correlación entre la inteligencia y la rapidez del condicionamiento: "Cuando el condicionamiento no ofrece un significado interesante, pueden ser los menos dotados quienes se condicionen más rápidamente, mientras que, si hay interés, la rapidez de las relaciones establecidas depende de la inteligencia" (1958, pág. 161). Parece conforme con el sentido de la teoría de Piaget, comprender que un condicionamiento cuya rapidez depende de la inteligencia contribuye forzosamente a su desarrollo. Hemos de preguntarnos, por tanto, si los diversos medios no podrán diferir por el carácter de las nece

sidades que suscitan en el niño y las satisfacciones que le =  
 ofrecen, en una palabra, si, en cierto profundo sentido que =  
 convendría precisar más, no hay medios más o menos "interesantes", es decir, que comprometan más o menos al niño en los =  
 problemas de adaptación que le plantean.

Partiendo de la teoría de Piaget, podemos ver también el carácter forzosamente no aleatorio (organizado, estructurado y previsible) de todo medio adecuado al desarrollo cognoscitivo. Un medio completamente aleatorio (noción que hemos tratado de definir antes operativamente en términos perceptivos, = pero que podría aplicarse también a los efectos de las acciones del sujeto) impondría permanentes tentativas de acomodación destinadas todas al fracaso, puesto que no sería posible por definición, ninguna integración generalizable. Pero esta concepción se basa una vez más, más en la acción que en la percepción. Y esto es cierto, tanto en el plano de los esquemas como en el de las operaciones. Por ejemplo, en el de = las operaciones concretas, "el orden es, ante todo, una propiedad de la coordinación de las acciones: siempre que haya = acciones coordinadas, habrá una que preceda a la otra, una, = por ejemplo, que sirva de intermediaria y, la otra, que fije el objetivo que alcanzar" (Piaget, 1956). Una vez más, parece conforme a la teoría de Piaget comprender que las acciones no se coordinan bajo el efecto de un esquema innato propio del = espíritu humano. Para que se coordinen, y de esta manera el = niño tenga acceso a la operación de ordenación, es preciso = que su actividad se ejerza en un medio que suscite y refuerze esta coordinación, un medio en que se "logren" mejor las ac-

ciones coordinadas, en el que constituyan una actividad adaptativa con una eficacia más frecuente que las acciones no coordinadas. No podemos afirmar que todos los medios ofrezcan este carácter en el mismo grado.

Pero la noción de organización o de estructuración del medio tiene una generalidad mucho mayor en Piaget que en Hebb y, al examinar las formas de esta generalización, podemos ver presentarse nuevas caracterizaciones del medio considerado desde el ángulo de su valor heurístico.

Está claro que el desarrollo de la inteligencia implica la construcción de esquemas y, después de estructuras operativas, que sean, en diversos sentidos, generalizables. Si la inteligencia, como entiende Piaget, es una extensión de la adaptación biológica, podríamos tratar ahora del criterio que propuso F. Meyer (1967) en el simposio de Marsella para contribuir a definir la "buena" adaptación. Escribe: "Es con referencia a un principio de economía y rendimiento como reconocemos una jerarquía de las adaptaciones". Esta economía puede entenderse en el nivel de cada situación particular o de categorías estrictas de situaciones. En este nivel puede haber procesos de adaptación ad hoc, que el lenguaje vulgar llama "trucos", que pueden permitir una adaptación específica, la resolución de un problema de manera particularmente económica. La economía así comprendida no conduciría sin duda a situar muy lejos estos procedimientos en la jerarquía de las modalidades de adaptación. Pero podemos entender también la economía en la escala del conjunto de situaciones o de categorías amplias. Serán entonces económicos los procesos que siendo

formalmente los mismos permitan adaptarse a las situaciones, resolver problemas concretamente muy diversos. Es esta forma de economía, a menudo incompatible con la primera, la que caracteriza esa forma superior de adaptación que para Piaget es la inteligencia.

Podemos reconocer una primera forma de generalización de los esquemas y de las estructuras operatorias, en el hecho de que estos se constituyen e intervienen durante "intercambios indirectos" entre el sujeto y los objetos, que se efectúan a distancias espacio-temporales cada vez mayores y por trayectos cada vez más complejos. Todo el desarrollo de la actividad mental... "depende de esta distancia cada vez mayor en los intercambios" (Piaget, 1947, pág. 15). Si ello es cierto al pasar, por ejemplo, de la percepción a la inteligencia, podemos suponer que siga siéndolo al considerar los grados sucesivos del desarrollo de la inteligencia. Así es como podemos comprender que, según hemos visto, la repetición puede originar siempre una extensión de la asimilación. La cuestión que nos interesa ahora es saber si todos los medios son igualmente favorables a tal extensión. Parece que por parte del medio implica cierta forma de coherencia y estabilidad. Esta coherencia y esta estabilidad no se refieren a la sustancia concreta de las situaciones o de los problemas, sino más bien a la estructura operativa, utilizadas por el sujeto, lo lleven frecuentemente a la adaptación, al éxito. Una vez más, nada permite afirmar que todos los medios ofrezcan en el mismo grado tal forma de coherencia y estabilidad.

Otra forma de generalización (podríamos decir axiomatiza

ción de las situaciones) está en que los esquemas sensomotores o las estructuras operativas no pueden revelarse como tales esquemas o estructuras, sino en la medida en que el medio ofrezca realizaciones bastante numerosas y, sobre todo, bastante diferentes en el plano concreto. El esquema del "objeto para chupar" no podría presentarse como esquema si el único = objeto que se ofreciese al niño para chupar fuese su pulgar, pues el esquema virtual sería inseparable entonces de ese objeto concreto, particular y único. Podríamos repetir este tipo de ejemplos en el plano de las operaciones. Podemos suponer, por tanto, que el valor heurístico de los medios varía = según su capacidad de ofrecer al sujeto una variedad suficiente de situaciones isomorfas. Una vez más, sería aventurado = afirmar que no puede concebirse diferencia alguna entre ellos a este respecto. Uno de los medios menos favorables, desde el punto de vista de esta característica, quizá lo constituyan = los laboratorios de psicología en que se organizan experimentos relativos a un aprendizaje eventual del pensamiento operativo. En este caso, puede ocurrir en efecto que se ponga al = sujeto sucesivamente en sólo dos situaciones isomorfas: la de diagnóstico y la de aprendizaje.

La situación de la vida corriente ofrece una variedad muchísimo más amplia de soportes concretos, y quizá sea este = uno de los motivos por los que, según parece, la adquisición del pensamiento operativo se logra mejor en situaciones naturales que en el laboratorio. Ahora bien, los medios naturales pueden diferir unos de otros, especialmente en lo relativo al grado de isomorfismo de las situaciones que ofrecen.

El paso de la forma de pensar basada en configuraciones al razonamiento basado en transformaciones, que ocurre normalmente de los 6 a los 8 años, constituye una etapa muy importante del desarrollo (Piaget, 1954, pág. 72; 1962, etc.). Podemos ver en él otra vía de acceso a un pensamiento cuyo campo de aplicación es más amplio, puesto que cada transformación origina durante su desenvolvimiento, al menos de manera potencial, un número ilimitado de configuraciones. Ahora bien, este paso no sólo supone que el niño logre interpretar o, al menos, utilizar en su acción lo que unas situaciones diferentes pueden tener de formalmente idéntico, sino también que logre interpretar o utilizar la ley que origina todas las virtuales formas intermedias entre dos configuraciones diferentes. Hay que entender, desde luego, que esta serie de formas intermedias no constituye la ley, no la representa de ninguna manera. Pero podemos suponer que la manifestación de estas formas, la concreción o explicitación de los procedimientos de filiación de las configuraciones constituyen condiciones favorables para el paso de lo figurativo a lo operativo. Así, pues, conviene preguntarse si todos los medios son comparables en este respecto, si algunos no ofrecen al niño más bien sucesiones cronológicas de situaciones cualitativamente diferentes, mientras que en otros el niño puede percibir y actuar en relación con un número más limitado de series de situaciones, manifestándose, entre las situaciones sucesivas de una misma serie, lazos de filiación dignos de considerarse.

El paso de las transformaciones reales a las transformaciones virtuales puede implicar de nuevo, en otro nivel de de

sarrollo, una ampliación más de esta noción de medio organizado, estructurado, de la que hemos partido.

Para que el niño haya de considerar los resultados previsibles de diferentes circunstancias o acciones virtuales, para que utilice un "catálogo de lo posible", conviene sin duda que el medio le ofrezca, en primer lugar, un catálogo que no sea demasiado amplio, que las circunstancias o las acciones virtuales no sean ilimitadas. Indudablemente, conviene también que las previsiones estén facilitadas por la estabilidad de las reglas que relacionan cada circunstancia o acción posible con sus consecuencias.

Indudablemente, un medio que refuerce en el niño cierto grado de inhibición, favorece el uso de transformaciones virtuales. Es esta una característica que hemos señalado partiendo de la teoría de Hebb, y Piaget cita en otro lugar el posible papel de la inhibición de los sistemas periféricos en la formación de imágenes, de representaciones, y en el acceso a la reversibilidad (1949, pág. 241). Parece evidente que la consideración de varias virtualidades diferentes exige también que se reprima toda tendencia a la elección inmediata. Asimismo, el ejercicio de las dos formas de reversibilidad (inversión y reciprocidad) supone que el resultado de la transformación inicial no constituya el objeto único del móvil. ¿Cómo se justificaría entonces la intervención de otra transformación que, de una manera u otra, apartase de este objeto? Serán sin duda circunstancias favorables al ejercicio de la reversibilidad las que faciliten la inhibición de este móvil inmediato, atenuando quizá la necesidad que lo suscita

y confiriendo así a las actividades del niño un cierto grado de gratuidad.

La posible utilización de transformaciones virtuales = constituye un progreso importante en lo que podríamos llamar la "renivelación de las estructuras mentales". Pero el restablecimiento del equilibrio de estas estructuras exigirá tales transformaciones, sobre todo en el caso en que sean también = virtuales las perturbaciones aportadas por el medio. A este = respecto, podemos citar un pasaje de Piaget que atañe a nuestro problema (1959, págs. 51 y 61):

"De modo general, el equilibrio de las estructuras cognitivas ha de entenderse, por tanto, como una compensación de las perturbaciones exteriores por medio de las actividades del sujeto que constituyen las respuestas a estas perturbaciones. Pero estas últimas pueden presentarse de dos maneras diferentes.

"En el caso de las formas inferiores de equilibrio, sin estabilidad (formas senso-motoras y perceptivas), las perturbaciones consisten en modificaciones reales y actuales del medio, a las que responden entonces como pueden las actividades compensatorias del sujeto...

"En cambio, en el caso de las estructuras superiores u = operativas, las perturbaciones a las que responde el sujeto = pueden consistir en modificaciones virtuales...".

Podemos preguntarnos si las proporciones de estos dos tipos de modificación son las mismas en todos los medios. Parece en particular, que las modificaciones virtuales hayan de = ser más frecuentes en los medios en que sean más numerosas =



las expectativas, las previsiones. En la medida en que una modificación virtual consiste esencialmente en la modificación de una previsión, este tipo de perturbación no tendrá mucha probabilidad de presentarse en un medio en que sean infrecuentes las previsiones.

El lenguaje es otro instrumento de generalización, que se aplica a las estructuras surgidas de las coordinaciones sensomotoras. Piaget ha subrayado a menudo que no era una condición suficiente para la realización de operaciones lógicas. Constituye, sin embargo, una condición necesaria. "Es necesaria, pues sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje, las operaciones permanecerían en el estado de acciones sucesivas, sin integrarse nunca en sistemas simultáneos o que abarcasen simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Por otra parte, sin el lenguaje, las operaciones serían individuales y desconocerían, por consiguiente, la regulación que se deriva del intercambio interindividual y de la cooperación" (Piaget, 1954, pág. 51; v. también, 1963, pág. 51). Piaget (1966) ha señalado el interés que tendría la realización de estudios en diferentes países sobre la cronología del desarrollo en función del lenguaje hablado. Con una escala de observación algo más fina podríamos hacer notar que las diferentes categorías socio-profesionales de un mismo país no hablan en realidad la misma lengua. Estas diferentes lenguas pueden no representar con la misma eficacia el segundo, pero no despreciable, papel que atribuye Piaget al lenguaje en el desarrollo del pensamiento operativo.

#### D. Las explicaciones posibles y los hechos

Vano sería querer poner a prueba de manera rigurosa las deducciones que hemos creído poder sacar de las teorías de Hebb y de Piaget en lo relativo a las diferencias de medios que pueden explicar las diferencias de desarrollo intelectual observadas entre estos medios. Los datos descriptivos que presentamos en la segunda parte de esta conferencia no permiten esta verificación, pues no se han recogido para tal fin. Esta verificación exigiría que los investigadores utilizasen el marco de ideas surgido de una teoría del desarrollo cognoscitivo.

No obstante, a título de simple ilustración, podemos hacer algunas confrontaciones entre los datos descriptivos resumidos antes (II, B) y las posibles explicaciones que hemos creído advertir en las teorías de Hebb y de Piaget (III, B y C).

1. En primer lugar y en lo que concierne al valor explicativo que pueda concederse a la "riqueza" bruta del medio, nada permite creer que los medios socialmente desfavorecidos sean más "pobres" en estímulos que los demás. No se pueden asimilar las observaciones realizadas en estos medios en las condiciones experimentales de aislamiento y de "privación sensorial" practicados en animales u hombres. Por el contrario, las consecuencias "sensoriales" de la superpoblación de los lugares de habitat podrían tomarse como un "enriquecimiento", que bien se ve no parece favorable a los niños que lo sufren. El carácter más o menos estructurado de los estímulos quizá tenga mayor valor explicativo. Desde este punto de vista, con

vendrá seguramente no formular un juicio demasiado general sobre los posibles efectos de la creciente difusión del televisor en los medios desfavorecidos. Algunas investigaciones estadounidenses han concedido un efecto favorable a esta difusión. Sea cual fuere la indigencia cultural de la inmensa mayoría de los programas, es cierto que los estímulos procedentes de la pequeña pantalla ofrecen técnicamente un grado de organización cuyos efectos sobre el desarrollo quizá deban estimarse hasta cierta edad, independientemente de su contenido. Por ejemplo, los efectos de luz y contraluz pueden influir en el desarrollo de la descentración.

La mayor o menor frecuencia de las ocasiones de manipular, de actuar, es una característica cuyo valor explicativo suele ser confirmado por los datos empíricos. Por ejemplo, en las observaciones longitudinales de Honzick, se ha destacado la relación entre las posibilidades de juego a los 21 meses y el desarrollo intelectual posterior. Se ha podido confrontar también la inactividad de los niños de ciertos orfanatos u hospicios con su atraso intelectual. Pero, una vez más, la actividad "bruta" del sujeto no puede constituir condición suficiente. Hace falta, además, que el niño tenga como colaborador un medio que responda a esta actividad mediante refuerzos positivos o negativos distribuidos de acuerdo con reglas discernibles y suficientemente estable. Así, parece que cierto grado de complejidad en la organización material del medio es una condición favorable para el desarrollo, que no podemos creer se cumpla más a menudo en las categorías sociales altas: suficiente material de juego para evitar el predominio excesi

vo de los juegos simbólicos (es decir, de la asimilación), materiales que ocupan la vivienda, cuya manipulación constituye una actividad más compleja en las familias acomodadas, actividad esta, en que la organización de las maniobras realizadas y los efectos producidos constituye el objeto del aprendizaje y pierde importancia en cambio la acción física directa.

2. Así, pues, hemos de conceder particular importancia = de las observaciones comparadas que se ocupen menos de la "riqueza" del medio que de su grado de organización, de estructuración. Desde el punto de vista del niño, esta estructuración se manifiesta en la existencia de un número más o menos elevado de relaciones estables entre los diferentes aspectos del = medio que percibe y, sobre todo, entre sus actos y sus consecuencias. Además, estas relaciones estables pueden ser más o menos estrictas (en el sentido estadístico), pudiendo ser castigado su desconocimiento de manera más o menos sistemática y más o menos dura. Teniendo en cuenta la falta de precisión de los datos disponibles, podemos reagrupar bajo esta característica global del medio, lo que hemos dicho a partir del análisis teórico sobre las condiciones relativas a la repetición = (y al reconocimiento o generalización que debe poder suscitar), a la extensión espacio-temporal de los intercambios en que se encuentra comprometido el sujeto y al refuerzo de ciertas formas de inhibición.

Apenas presenta dudas que desde el punto de vista de esta característica, los medios socialmente privilegiados parece que presentan en mayor grado las condiciones cuyo análisis teórico permite esperar que sean más favorables al desarrollo.

Varias investigaciones resumidas antes han detectado en estos medios la existencia de reglas más estrictas y más precoces = sobre el horario de las comidas, la limpieza y, posteriormente, las salidas. Estas reglas se aplican de manera más sistemática. Las madres más cultas son más críticas. De manera general, la vida familiar suele ser más coherente, más estable.

Estas exigencias, esta estabilidad, quizá sean propias = de estructuras más complejas. Está por hacer un estudio comparado de los juegos que se practican en las diferentes categorías sociales, pero podría revelar diferencias de tipo de las que distinguen el mus del bridge y, el dominó del ajedrez. Parece probable también que la clasificación social y las reglas que se derivan son más numerosas y más complejas en las clases más altas y ello, quizá desde muy pronto en la vida = del niño (actividades para escolares, organización de viajes y asueto, visitas y estancias en casa de compañeros, etc.). = La estructura del lenguaje es más compleja en las categorías superiores: las diferencias que se observan en los estudios = citados antes se refieren esencialmente a la longitud de la = frase y a la sintaxis, y la sistematización teórica de Bernstein va en el mismo sentido.

Parece, por tanto, que en las clases superiores, el aprendizaje de relaciones estructurales más complejas se refuerza de manera sistemática. Esta característica puede hacerse desfavorable si la actividad del sujeto se halla regulada autoritariamente, por motivos exteriores a él, debiendo hacerse la regulación por acomodación pura y no bajo el efecto de una nivelación progresiva entre asimilación y acomodación. Piaget =

(1963, pág. 229) menciona los efectos retardatarios sobre el desarrollo intelectual de las formas autoritarias de organización social. Pero algunas observaciones llevan a creer que el estilo educativo de las madres socialmente postergadas puede ser más autoritario, que estas madres pueden descuidar el explicar al sujeto las diferentes soluciones de una situación, haciéndole descubrir las consecuencias previsibles de las diferentes opciones, y que pueden limitarse a enunciar la opción correcta, castigando cualquier otra (Hess y Shipman). El aprendizaje reforzado de relaciones complejas puede conservar, por el contrario, el carácter de un aprendizaje de las reglas del juego, es decir, no determinar la opción del jugador entre aquellas que la regla del juego permite y obligar al jugador a evaluar las consecuencias de cada una de ellas para poder decidir. Podemos preguntarnos si no es, una vez más, en las categorías sociales privilegiadas donde se observa más a menudo este estilo de educación que podemos suponer teóricamente más favorable. Remitamos a las observaciones, citadas antes (en especial las de Bayley y Schaefer), sobre la concesión más temprana de responsabilidad a los niños de estas categorías, mayor respeto a su "autonomía", la educación menos "intrusiva" que reciben y el grado más elevado de cooperación que se comprueba a veces en estas familias.

3. El análisis teórico permite esperar un "valor heurístico" mayor de los medios que no sólo favorecen el aprendizaje de estructuras más complejas, sino además el aprendizaje de estructuras más abstractas. Podemos reagrupar bajo esta característica más global las deducciones teóricas relativas al

valor probable de los medios que presentan diversas situaciones isomorfas, favoreciendo el paso de lo figurativo a lo operativo, de lo real a lo virtual (en especial por el hecho de que suscitan respuestas a modificaciones virtuales). Algunos hechos recogidos en las investigaciones descriptivas pueden = asumir de pronto un valor explicativo eventual, a la luz de = este aspecto del análisis teórico.

El nivel cultural de los padres posibilita en los medios privilegiados la adopción de una mejor pedagogía: por ejemplo, muchas de las características que parecen propias para facilitar el paso de lo figurativo a lo operativo se encuentran en la descripción que ofrecen Hess y Shipman sobre el estilo pedagógico de las madres privilegiadas (explicitación de las relaciones, etc.) y faltan en su descripción del estilo pedagógico de las madres desfavorecidas. El lenguaje de los medios privilegiados no sólo es un instrumento que permite manipular estructuras más complejas. Es también un instrumento que permite manipular más fácilmente la abstracción: la mayor riqueza de las articulaciones sintácticas permite a este lenguaje asegurar mejor la integración de acciones sucesivas en sistemas de operaciones que, en cuanto tales, son abstracciones; = también se manejan con más facilidad las categorías conceptuales (Deutsch, etc.).

Siguiendo particularmente a Bernstein, podríamos pasar = de las estructuras lingüísticas a las estructuras sociales = preguntándonos si las articulaciones sociales, probablemente más ricas y más móviles, de los medios privilegiados, no constituyen también una condición favorable para el aprendizaje =

de la abstracción: grupos diferentes pueden presentar situaciones isomorfas cuya común estructura abstracta sea más fácil de desprender si el niño tiene la ocasión de pertenecer a grupos más numerosos (véase Smedslund, 1966).

Otra característica educativa de los medios privilegiados que quizá haga más fácil el paso de lo real a lo virtual reside en el hecho, citado por los investigadores (Davis, etc) de que las satisfacciones se difieren en ellos mucho más a menudo, de que los proyectos tienen en ellos más importancia = (lo que lleva, particularmente, a estimar un éxito escolar = que parezca preparar un porvenir profesional más favorable). En ellos, el niño aprende más a vivir en el futuro (Leshan, = 1952), es decir, en lo virtual, y sus éxitos y fracasos son = modificaciones virtuales a las que debe reaccionar sin que haya no obstante una modificación real sensible de su vida cotidiana.

Otra característica facilitadora puede derivar de la organización más estructurada y más estable de las prácticas = educativas, que se ha citado arriba. Esta organización puede hacer más fácil al niño la tarea que consiste para él en componer el "catálogo de lo posible": estar mejor definidos los sucesos que pueden sobrevenir y pueden preverse con más seguridad las consecuencias de cada uno de ellos. Es menor el espacio que se deja a la "suerte", lo que puede incitar al niño a hacer más uso de una estrategia deliberada, más seguramente rentable de lo que podría serlo en un medio más aleatorio.

La elaboración de este "catálogo de lo posible" de esta estrategia, exige cierto plazo: la necesidad de pensar antes



de obrar, de diferir la respuesta, la subrayan más según parece las madres socialmente privilegiadas. Por el contrario, algunos investigadores señalan una mayor tendencia, bajo diversas formas, a un estilo de respuesta que se califica de "impulsivo" en los niños (y las madres) de las categorías desfavorecidas: ausencia de pausa entre pregunta y respuesta, brevedad de las pausas en el razonamiento, etc.

En resumen, las observaciones de los investigadores llevarían a creer que podemos aceptar la recíproca de la siguiente afirmación de Piaget (1963, págs. 229 y 238):

"Intelectualmente es el advenimiento de las operaciones formales o hipotético-deductivas lo que permite al individuo desprenderse de la situación perceptiva presente y local, en la que está más o menos confinado el niño, para moverse en lo posible y lo inactual, y por consiguiente para alcanzar la aptitud para hacer proyectos, para establecer un programa de vida, para idear teorías que permitan juzgar o perfeccionar la sociedad circundante, etc".

Los medios o entornos en que se facilita y estima la elaboración de estos proyectos, programas y teorías, parecen ser aquellos en los cuales son mayores los progresos intelectuales. Parece estar conforme con la teoría de Piaget y con la realidad, el admitir una determinación recíproca de estas características del medio y del desarrollo intelectual que a él se asocia.

### CONCLUSION

No nos ha parecido posible adoptar en este informe la tesis según la cual la conexión comprobada entre factores socio-económicos, como la profesión de los padres o su nivel de cultura, y la inteligencia de los niños, estimada a través de tests, pueda atribuirse a una selección sesgada de las preguntas de que se componen los tests. El que esta conexión subsista en diverso grado en todas las pruebas concebidas hasta ahora (habiéndolo sido algunas por partidarios convencidos de esta tesis) justifica esta postura. Parece también difícil sostener que una definición de la inteligencia pensada para minimizar las diferencias entre las categorías socio-profesionales deba ser por este solo motivo, y forzosamente, la definición pedagógicamente más útil y teóricamente más fecunda.

Los numerosos datos empíricos que encontramos en los escritos de psicología permiten comprobar, sobre todo, la generalidad y la estabilidad de esta conexión considerada globalmente. Gran parte de los análisis más esmerados ofrecen dificultades de interpretación que obedecen a problemas técnicos o lógicos (métrica), pero más fundamentalmente a la falta de marcos teóricos explícitos que proporcionen las dimensiones y las categorías definibles que puedan ser comunes a varios estudios descriptivos. No carecen de interés, sin embargo los trabajos que describen las diferencias entre las categorías socio-profesionales en lo que respecta a las condiciones educativas, en un sentido amplio y se ha intentado hacer de ellos una exposición de conjunto. Una vez más, la falta de un marco

común de nociones dificulta una verdadera síntesis de estos = estudios. Parece necesario recurrir a una teoría, no sólo pa- = ra ofrecer este marco, sino también esquemas de imputación = causal que el estudio descriptivo puede verificar pero no = crear.

En este, como en todos los problemas de psicología dife- = rencial, las únicas teorías que pueden utilizarse son las de la psicología general de las funciones. No se puede entender, particularmente, que las diferencias de desarrollo intelec- = tual puedan explicarse de otra manera que mediante una teoría general de este desarrollo: es partiendo de lo que sabemos so = bre las condiciones generales de este desarrollo como podre- = mos estudiar cuáles de estas condiciones pueden verse afecta- = das en sentido favorable o desfavorable por ciertas variacio- = nes del medio. Añadamos que tampoco se puede imaginar una teo- = ría que se declare capaz de explicar el desarrollo en general, pero no sus variaciones: la impotencia de esta teoría para ex = plicar los aspectos diferenciales del desarrollo demostraría que no ha tenido en cuenta, en su nivel de generalidad, facto- = res cuya existencia revelan las variaciones.

Esta manera de plantear el problema le quita gran parte de especificidad. Los factores socio-económicos intervienen = forzosamente en el desarrollo a través de mecanismos todos = ellos generales y, que operan en particular, tanto entre indi- = viduos situados en la misma categoría socio-profesional que = entre individuos de categorías diferentes.

Entre estos mecanismos, parece probable que algunos afec- = ten a la herencia de características tales como la intelligen-

cia, y hemos creído indispensable dejar un lugar en esta relación a la teoría de Fisher-Burt. La censura que se imponen muchos psicólogos al estudiar el problema de las desigualdades intelectuales en cuanto a las explicaciones que hacen intervenir la herencia, ilustra la confusión que puede manifestarse entre el análisis científico y la actitud filosófica, política o "social" (en el sentido de una actividad generosa y militante en favor de los desheredados). Esta confusión es sin duda uno de los motivos que explican la lentitud de los progresos realizados en este terreno.

Hay que recurrir a otros mecanismos para explicar los efectos diferenciadores de los intercambios que ocurren entre el niño y el medio en que se desarrolla. Hemos examinado desde este punto de vista dos teorías generales del desarrollo, las de Hebb y Piaget. Hemos estudiado cuáles son, según estas teorías, las características generales de las circunstancias que han de favorecer el desarrollo intelectual. Nos hemos preguntado después, volviendo a los datos descriptivos, si las circunstancias concretas que rodean el desarrollo del niño ofrecen con más frecuencia estas características generales en las categorías socialmente privilegiadas.

Evidentemente, el alcance de esta explicación es limitado: es patente que las teorías utilizadas no han sido construidas para prestarse al uso que las hemos dado; los datos descriptivos no se han recogido para verificar las hipótesis que, no obstante, pueden sugerir estas teorías. Además, esta explicación no tiene más ambición que la de suscitar cierto interés a favor de lo que podríamos llamar ecología psicológica.

El problema que nos ocupa es uno de los que ponen más =  
claramente de manifiesto la necesidad de hacer un estudio psi-  
cológico del "medio natural". No hará falta decir que este es-  
tudio se impone de hecho en gran número de otros problemas =  
que interesan al psicólogo, y quizá en todos. Sin embargo, po-  
cos terrenos han sido tan descuidados. Los generalistas no ad-  
vierten, en la infinita diversidad de las condiciones de vida  
"naturales", la posibilidad de verificar de manera suficiente-  
mente analítica tal o tal rodaje del mecanismo teórico que =  
montan. Por su parte, los observadores que trabajan sobre el  
terreno no ven en las teorías psicológicas de sus colegas, mé-  
todos de análisis que ellos podrían utilizar. Unos y otros pa-  
recen considerar que la única actitud posible ante la comple-  
jidad del medio natural es la pasiva de un magnetófono, cu-  
yas opciones y límites están determinados únicamente por sus  
posibilidades materiales. Tenemos ahí, sin duda, otro mo-  
tivo del relativo estancamiento del problema que nos ocupa (y  
quizá, más ampliamente, una deficiencia fundamental de la psi-  
cología). En el fondo, esto manifiesta una falta de confianza  
del psicólogo en sus teorías. Para unos son como construccio-  
nes cuyo delicado equilibrio se basta a sí mismo, y no está =  
hecho para enfrentarse con las condiciones mal conocidas del  
medio natural; para otros, constituyen un sector académico de  
la psicología, de acceso difícil e inútil y parecen infinita-  
mente menos seguras que el "sentido de lo humano" y la "expe-  
riencia concreta". Hay ahí, probablemente, un doble error. En  
particular, el estudio del medio natural en que se cumple el  
desarrollo intelectual no puede ser descartado por los teóri-

cos de ese desarrollo, cuyos trabajos deben tener por objeto finalmente el "pensamiento natural", que a veces se cita, según creo, como uno de tantos temas interesantes. Y partiendo de sus teorías, son capaces de proponer los conceptos, las dimensiones, en una palabra, la clave que permite describir = este medio en relación con los problemas del psicólogo. Estos conceptos, estas dimensiones, forzosamente son abstracciones, y es su abstracción lo que permite aplicarlos a la infinita = diversidad de las situaciones reales. No tienen que ser aprehendidas ya en su totalidad concreta, sino únicamente hay que asimilarlas, desde el ángulo de las características definidas por la teoría, que supongamos útiles y significativas para el problema considerado. Este empleo de una teoría constituiría una prueba que la llevaría sin duda, por acomodación, a modificar sus esquemas y sus estructuras en un sentido que quizá no hubiese previsto el teórico. En la medida en que tal ecología psicológica permita explicar mejor la acción del medio sobre el desarrollo, permitirá dar por lo mismo un fundamento = más seguro y, por tanto, más eficacia, a los procedimientos = pedagógicos que puedan orientar esta acción.

PSICOSOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

INFLUENCIAS CULTURALES Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

La importancia fundamental de las adquisiciones de tipo social para el desarrollo del individuo, en el curso del cual llega a alcanzar lo que entendemos por "naturaleza humana", queda plasmada en el siguiente párrafo de M. Mea:

"La humanidad tal como la conocemos no es únicamente algo relativo a nuestra apariencia humana, a nuestro pulgar prensil, postura erecta y cerebro altamente desarrollado, sino que se relaciona con nuestra capacidad para acumular y continuar los inventos y experiencias de generaciones previas. Un niño que no participe en este cuerpo de tradición, ya sea por defecto, negligencia, por accidente o enfermedad, nunca llega a ser totalmente humano.

La exactitud de estas palabras se ve totalmente confirmada por los casos de los llamados "niños Lobos", quienes, faltos de contacto con otros seres humanos, nunca llegan a alcanzar el desarrollo de todas sus facultades humanas.

Kardiner explica la importancia de los aspectos sociales en el desarrollo del individuo, recurriendo a dos características de la naturaleza humana: por una parte, la ausencia de mecanismos instintivos rígidos que hacen necesario un largo periodo de educación antes de que el individuo sea capaz de afrontar por sus propias fuerzas el mundo exterior. Por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, la extrema plasticidad del niño que se manifiesta en la diversidad



de formas que la conducta humana adopta en diversas culturas. Es por ello, según Kardiner, que el instinto está en la base de la conducta, pero nunca puede llegar a explicar las formas concretas que esta adopta.

Igualmente, H. Gerth y C.W. Mills subrayan que el hombre como organismo "posee impulsos indefinidos que pueden definirse y especificarse por un amplio margen de objetos sociales".

Queda claro, con todo ello, que la "naturaleza humana" queda estrechamente delimitada en sus manifestaciones por la cultura en que se desarrolla el individuo y que, de hecho, = sólo la conocemos en las formas que adopta en culturas concretas. Sabemos, por los estudios etnográficos y antropológicos, que existe una amplia gama de pautas culturales relativas a un aspecto determinado de la vida en el marco de diferentes culturas, es decir, que las pautas culturales varían considerablemente de una cultura a otra. Esta variedad de = prácticas culturales suscita una cuestión muy interesante para la psicología de la personalidad: ¿Cuál es el efecto que = ejercen las experiencias determinadas por la cultura de un = grupo humano sobre la personalidad adulta de sus miembros?

Este tema se ha planteado en aquellos trabajos llamados de modo genérico de "cultura y personalidad", generalmente = llevados a cabo en sociedades primitivas. En este área resulta muy interesante la noción de personalidad básica, concepto introducido y ampliamente desarrollado por Kardiner y que con este u otro nombre, de modo más o menos explícito, encontramos también en otros autores (Linton, Fromm...). Para Kar

diner, la personalidad básica es la respuesta común de los = individuos de una sociedad a la experiencia originada por la adaptación a una misma realidad social, formada por las instituciones de dicha sociedad. Ha surgido así "una configuración psicológica particular propia de los miembros de una sociedad dada y que se manifiesta en un cierto estilo de vida sobre el que los individuos bordan sus variantes singulares; el conjunto de los rasgos que componen esa configuración... merece ser llamada personalidad básica, no porque constituya exactamente una personalidad, sino porque constituye la base de la personalidad para los miembros del grupo, la "matriz" dentro de la cual se desarrollan los rasgos de carácter"

Este tipo de investigaciones ha contado entre sus cultivadores más activos a autores relacionados con la escuela = psicoanalítica, que, como se sabe, dedica una gran atención a la historia individual. Este grupo de autores, siguiendo a Freud, han enfatizado de modo singular la importancia de las primeras experiencias relativas a la lactancia, el control = de esfínteres, y el control de la conducta sexual y agresiva.

Sin embargo, la influencia de dichas experiencias tempranas ha sido muy discutida, a veces abiertamente criticada y en repetidas ocasiones se ha intentado comprobar la validez de esta teoría, aunque los resultados obtenidos han sido contradictorios, efectivamente, existe evidencia tanto a favor de esto como en contra de la relación entre estas = prácticas y ciertos rasgos de carácter. Este hecho no puede extrañarnos, no obstante, si tenemos en cuenta la enorme complejidad de los hechos en esta materia, así como las dificultades

tades metodológicas de estos estudios, que suelen basarse en testimonios de los que resulta muy difícil erradicar cierto grado de subjetivismo y muy a menudo utilizan medidas indirectas de la personalidad. Entre los intentos más serios llevados a cabo para comprobar el alcance de dichas experiencias podemos citar el estudio de Whiting y Child (1953) sobre prácticas de crianza infantil y personalidad. Estos autores realizan un riguroso trabajo con datos etnográficos de 75 sociedades primitivas intentando encontrar evidencia de la relación entre prácticas educativas tempranas relativas a los sistemas de comportamiento oral, anal, sexual y control de la dependencia y agresión, por una parte, y rasgos de la personalidad en el adulto de dichas sociedades por otra. Encuentran indicios fiables y en muchos casos estadísticamente significativos de que dicha relación existe, pero comprueban que no puede establecerse de modo inequívoco una clara relación de causa y efecto. Seguramente intervienen otras variables que es necesario tener en cuenta.

En primer lugar, muchos autores piensan que no se puede ignorar la experiencia posterior del individuo. A este respecto, Orlansky, (1949), en un estudio muy clarificador sobre el tema, afirma lo siguiente:

"Tal vez puedan darse formas intensas y prolongadas de experiencia durante el primer año que moldeen la personalidad del niño de tal manera que esta no puede ser influenciada por acontecimientos posteriores.

Como norma general, no obstante, creemos que los acontecimientos posteriores al primero y segundo año de vida pue-

den confirmar o negar la personalidad del niño, perpetuarla o modificarla, según que la situación posterior perpetúe o introduzca cambios en la situación en que el niño fue criado".

En el mismo sentido, Gerth y Mills piensan que las experiencias infantiles revestirán menos importancia cuando el cambio social sea rápido, ya que entonces será más probable que el mundo de la juventud sea diferente del mundo adulto y, por lo tanto, requiera una adaptación diferente. Piensan, asimismo, que su alcance se verá restringido cuando el grado de complejidad de una sociedad sea alto, puesto que en este tipo de sociedad pueden presentarse roles muy complicados, debiendo emplear el individuo mucho tiempo en aprender a desempeñarlos debidamente.

En los autores mencionados se observa la tendencia, compartida con otros, a considerar que la disciplina inicial no se transforma mecánicamente en determinados rasgos de la personalidad adulta. Por el contrario, se admite que la disciplina inicial crea más bien "predisposiciones", "potencialidades" cuyo desarrollo dependerá en último término de la evolución de las exigencias que el ambiente formule sobre el individuo.

Por otra parte, Goldman-Eisler, en su estudio sobre el amamantamiento y la formación del carácter, llegó a la conclusión de que, junto a los datos medibles (como el tiempo de duración de la lactancia), había que considerar otros factores igualmente o incluso más relevantes, como la actitud de la madre. Orlansky, asimismo, menciona también, entre

otros factores a tener en cuenta, la actitud de los padres =  
al aplicar cierta disciplina al hijo; en este sentido afirma:

"Rechazamos la tesis de que ciertas disciplinas de crianza tienen un impacto psicológico invariable sobre el niño. =  
Parece, por el contrario, que los efectos de una disciplina particular sólo pueden determinarse conociendo las actitudes parentales asociadas con ella, el valor que la cultura le =  
concede, la constitución orgánica del niño y la situación socio-cultural total en la que se sitúa el individuo".

Igualmente, un psicoanalista como Erickson piensa que =  
lo más importante para el niño no son las prácticas a las =  
que se les somete por sí mismas. Piensa, por el contrario, =  
que un sistema tradicional de cuidado del niño puede ser factor de formación de seguridad aun cuando ciertas prácticas =  
consideradas por sí mismas puedan parecer crueles. Todo depende, según Erickson, de que el adulto que las aplique esté convencido de que son correctas. En cambio, las mismas prácticas utilizadas como desahogo a ciertas tensiones de los padres tendrán un significado negativo para el niño.

El estudio de Greenacre sobre las reacciones infantiles a la restricción viene a confirmar estos puntos de vista. =  
Efectivamente, este autor, después de analizar las reacciones de los niños a una serie de prácticas restrictivas del =  
movimiento en diversas culturas y no encontrar evidencia alguna de que los niños sometidos a ellas sufran retraso o daño alguno por dichas prácticas, concluye que "es una cuestión importante no solamente la reacción primaria del niño a la restricción, sino también el aumento de la reacción emoti

va por la reflexión de la actitud ansiosa o irritada del reg  
trictor que aparece frecuentemente en los casos clínicos que  
 encontramos en nuestras clínicas".

Junto a todo esto habría que señalar la facilidad de =  
 los niños para captar cualquier reacción del adulto. S.K. =  
 Escalona 1945 observó la sensibilidad de los niños pequeños  
 para detectar incluso las preferencias personales del adulto  
 sobre los alimentos que ofrecía al niño. Parece que los ni-  
 ños comen mejor aquello que resulta del agrado del adulto =  
 que se lo ofrece.

También es cierto, no obstante, que algunas de estas =  
 prácticas pueden relacionarse con ciertas actitudes del adult  
 to. Así, se ha relacionado, por ejemplo, el tiempo corto de  
 lactancia con rechazo materno y, por el contrario, la larga  
 duración de la misma con sobreprotección materna, ambas, co-  
 mo se sabe, negativas para el desarrollo del niño. Esto ex-  
 plicaría por qué en los estudios realizados al respecto re-  
 sulta que lo óptimo para el desarrollo de la personalidad =  
 adulta es un tiempo medio de lactancia (aunque no haya acuer  
 do sobre el tiempo que se entiende por medio).

Por otra parte, no son sólo los autores de la escuela =  
 psicoanalítica los que defienden la influencia de las prime-  
 ras experiencias. Así, Bandura y Walters 1970 sostienen que  
 las primeras experiencias no sólo constituyen una primera =  
 forma de adaptación que tiende a perpetuarse siempre que las  
 circunstancias externas lo permitan, sino que resultan tam-  
 bién decisivas para seleccionar y dar sentido a las experienc  
 cias posteriores.

Así pues, como conclusión a la pregunta de cuál es la = relación entre las experiencias tempranas y la personalidad adulta, podemos afirmar que existe relación, pero que esta = no es simple, sino que viene matizada por una serie de factores, algunos de los cuales hemos examinado.

Si trascendemos el nivel individual para considerar lo que ocurre con cierto grado de generalidad en un ambiente = cultural, consideramos que toda cultura se caracteriza por = adoptar ciertas pautas concretas para dar solución a una serie de problemas que se plantean en toda sociedad humana, en tre ellos los problemas relacionados con la educación infantil. Si, por otra parte, pensamos que en todo grupo humano = la conducta individual se adapta, dentro de cierto margen de variabilidad, a dichas pautas culturales, podemos esperar = que la mayoría de los sujetos de una sociedad se ven sometidos a unas disciplinas análogas. Puede, pues, suponerse que dichos individuos desarrollarán características de personalidad hasta cierto punto semejantes, según hemos visto al mencionar el concepto de "personalidad básica".

Los autores que han estudiado las relaciones entre la = cultura y la personalidad han utilizado este razonamiento para caracterizar amplios grupos humanos con unos rasgos psicológicos determinados. No obstante, si parece que puede admitirse cuando se trata de sociedades relativamente simples, = en cambio han sufrido severas críticas aquellos estudios centrados en sociedades modernas. Efectivamente, estas sociedades no son homogéneas, por lo que resulta dudoso que todos = sus componentes compartan la misma cultura. El mismo Kardi-

ner reconoce que las diferencias de status y de clase parecen crear diferencias entre los individuos de una sociedad.

Es un error fundamental concebir la cultura como el común denominador de las acciones, ideas y actitudes de los miembros de una misma sociedad; puesto que no hay en realidad común denominador sino para los individuos que tienen en común un status particular.

Según Duffrenner, (1952) ~~asimilación~~, la diferencia social por clases "tiende a suscitar en el individuo una personalidad que difiere de la personalidad básica...constituye un medio ambiente que puede afectar muy de cerca al individuo y que limita su horizonte; determina el género de vida en el más amplio sentido: presupuesto, distribución del gasto, organización del ocio, participación en la cultura intelectual y estética."

Efectivamente, como veremos, la estratificación social separa áreas de ideas, creencias y valores netamente diferenciadas y con clara incidencia en la conducta manifiesta. Por lo general, la posición social de un individuo delimita sus posibilidades existenciales, y, de modo particular, la instrucción a la que tendrá acceso. Gerth y Mills (1963) afirman que "todo, desde la posibilidad de vivir durante el primer año de la vida hasta la de contemplar incluso obras de arte, la de ser sano y crecer bien y, si se enferma, la de sanar pronto, la de no convertirse en un delincuente juvenil -y en forma especial, la posibilidad de contemplar estudios intermedios o superiores- están influidas especialmente por la posi-



ción en la estructura de clase de una sociedad moderna.

Parece por todo ello indudable que hay razón para hablar de "culturas de clase" cuyo estudio resulta de un interés práctico inmediato en cuanto que nos permite conocer las prácticas, así como los intereses, actitudes, valores más frecuentes en cada clase. Estos datos nos proporcionan en definitiva información sobre la dinámica psicológica de sus miembros.

Con respecto a este último punto es necesario tener en cuenta que la caracterización de grupo nunca es automáticamente aplicable a nivel individual, ya que en todo caso son posibles, y de hecho aparecen importantes, variaciones individuales dentro de cada grupo social. No obstante, constituye ya una ventaja considerable en el momento de analizar un caso individual conocer los condicionamientos de tipo social que recaen sobre el sujeto y juzgar en esta perspectiva el alcance de sus características individuales.

La consideración de los grupos humanos, y desde el punto de vista del individuo, de lo que cada sujeto tiene en común con otros hombres que componen su grupo social es siempre paralela a la consideración de lo que cada persona tiene de individual y único, de la personalidad individual. No es casual el hecho de que los autores que se ocupan de la socialización se detengan igualmente en el proceso aparentemente inverso, la individuación, que el sujeto debe alcanzar para desplegar todas sus facultades creadoras. Incluso desde el punto de vista de la sociedad se requiere que el sujeto no se sumerja pasivamente en el grupo social, ya que los cam-

bios creadores y las innovaciones proceden, como es evidente, del individuo capaz de mantener cierta distancia respecto a las pautas imperantes en su sociedad y de afirmarse frente a ellas.

En esta perspectiva podemos preguntarnos cómo surge la personalidad individual, aquello que hace que un hombre sea "como ningún otro hombre". Señalemos aquí, y, en primer lugar, las variaciones individuales en cuanto a las propias pautas culturales. Efectivamente, estas son transmitidas al individuo dentro de su familia, pero no son simplemente canalizadas por los padres, sino refractadas, "interpretadas" por ellos de acuerdo con su propia personalidad y sus circunstancias particulares. Efectivamente, una norma idéntica puede aplicarse de modo laxo o sumamente estricto, de acuerdo con la personalidad del agente socializador; por otra parte, el progenitor tiene libertad para variar aquellas prácticas con las que no esté íntimamente de acuerdo.

Un elemento importantísimo de variación individual reside en las particularidades constitucionales de cada sujeto, cuyo efecto es diverso. Por una parte, tales diferencias pueden explicar que incluso las mismas experiencias puedan ser vividas y percibidas de modo distinto de uno a otro sujeto; no sólo las capacidades, sino también la preparación, las aspiraciones y en general, la situación global de cada sujeto contribuyen a que cada individuo particular confiera un significado concreto y original a cada experiencia personal, por muchos elementos comunes que esta experiencia tenga con la de otros individuos.

Por otra parte, una constitución física determinada puede facilitar o dificultar cierto tipo de experiencias sociales para un sujeto; así, parece que los sujetos que más fácilmente escapan a la delincuencia en un medio propicio para ella como son los suburbios, son aquellos con una constitución física débil, ya que lógicamente no pueden entregarse al mismo tipo de vida que sus vecinos más fuertes con las mismas garantías de éxito.

Finalmente, se dan, a lo largo de la vida del individuo, ciertos hechos fortuitos, "situacionales" como los llama acertadamente Kluckhohn (1969), que no son comunes en un grupo social dado, no son sistemáticos. Son las circunstancias particulares de la vida de cada individuo. Podemos decir por todo ello que las pautas culturales no marcan directamente al individuo, sino que le sirven, por así decirlo, de estímulos a los que él debe reaccionar como persona individual. El ambiente, representado en este caso por los condicionamientos de clase, no actúa mecánicamente sobre el sujeto; este debe reaccionar siempre en forma activa a dichas influencias. Puede ser alta la probabilidad de que diversos individuos reaccionen de modo similar frente a situaciones análogas, pero sólo será una probabilidad, nunca una certeza. En último término, la elaboración de la respuesta es siempre individual.

DIFERENCIAS CULTURALES, DESIGUALDADES ESCOLARES

Comenzaremos este capítulo haciendo don puntualizaciones, importantes, a propósito del hecho de la desigualdad:

a) Se conoce muy mal, en términos de adquisiciones reales, lo que se oculta tras las diferencias observadas por medio de indicadores tales como el diploma obtenido, el número de años de estudio o los últimos grados y cursos frecuentados. En efecto, nos referimos por una parte a las enseñanzas cursadas (nivel, contenido, duración) para deducir de sus diferencias -a menudo tomadas de forma intuitiva- otras diferencias que se refieren a lo que se considera que los individuos han aprendido y, por consiguiente (?), a lo que saben = efectivamente al término de sus estudios. Incluso cuando se toma como indicador el diploma que, en principio, certifica ante terceros el dominio de ciertos conocimientos y prácticas, es necesario reconocer que los poseedores de iguales diplomas presentan grados distintos de dominio, y que la propia interpretación del contenido del diploma y de sus exigencias puede variar de una institución o de una región a otra. De esto se sigue que no se conocen muy bien las diferencias reales de formación, lo que no deja de tener cierta incidencia sobre la forma en que se explican. En este sentido, la generalización de "controles pedagógicos" al término de la carrera escolar no puede sino acrecentar nuestro conocimiento de las diferencias reales y de sus relaciones con el origen social (si ha sido medido, lo que no suele suceder).

b) Cuando tratamos las diferencias de formación como desigualdades, introducimos sin lugar a dudas juicios de valor o de utilidad. Aunque el observador tienda a no tomarlos en

cuenta, estos juicios están presentes en la sociedad considerada y encuentran una expresión muy concreta en el mercado de trabajo. En gran parte, se fundamentan sobre la representación de los distintos privilegios sociales a los que conducen -en general- las distintas formaciones: retribución económica y desigual, prestigio, interés de la profesión, vida cultural, participación social y política.

Los actores sociales no han esperado las encuestas sociológicas sobre la estratificación social para suponer que las diferencias de información entrañan, a menudo, desigualdades de condición social. No obstante, la investigación sociológica puede afirmar, confirmar o rebatir ciertas representaciones comunes de las influencias que ejerce la formación inicial sobre el curso de la existencia. Pero también = aquí quedan muchos interrogantes por despejar. Gracias a trabajos como los de Jencks (1972) o de Girod (1977) se empiezan a precisar mejor las incidencias de la formación sobre = el rendimiento económico o la movilidad profesional en el = transcurso de la carrera. Se aprecia que la conversión de un diploma o de una formación inicial en un status social resulta de una sucesión de estrategias y de ocasiones que dejan = un gran margen, si no al azar, al menos a determinaciones = ajenas a la formación inicial. Conociendo mejor en qué consisten realmente las diferencias de formación más allá de = los diplomas obtenidos o de las últimas enseñanzas cursadas, se interpretaría mejor sin duda en la influencia de la formación, que permanece innegable, la parte que es debida al conocimiento social en el mercado del trabajo y la parte que =

interviene directamente en el triunfo profesional, la promoción, la movilidad o, por el contrario, el fracaso, la descalificación, etc...

Además se perfilarían mejor las posibles incidencias de la formación inicial sobre los componentes no profesionales de la existencia individual y colectiva. Por ejemplo, no se puede saber gran cosa acerca de la influencia ideológica o = de la influencia del curriculum oculto refiriendo las actitudes políticas o morales a un diploma. Es necesario analizar los contenidos específicos de la formación, que vinculan una diferenciación y desigualdades potenciales mucho más complejas y sutiles que aquellas a las que remiten los indicadores habituales del nivel tipo de formación.

La realidad de la desigualdad social de formación sólo es simple en apariencia, y está por construir una representación de las diferencias reales, lo que supone a la vez conceptos adecuados, fruto de un trabajo que debe de ser interdisciplinario, y datos que las estadísticas de las calificaciones no contienen. Estas últimas bastan en cambio para poner en evidencia amplias desigualdades sociales de formación, que hay que intentar explicar sin esperar haber entendido integralmente su naturaleza o sus consecuencias ulteriores.

Desde hace unos veinte años por lo menos, la sociología de la educación intenta explicar la desigualdad social de = formación o, dicho de otro modo, aislar los factores determinantes y reconstituir su génesis desde la primera infancia. No se dispone hasta hoy de una teoría unificada, ni siquiera de un lenguaje común. Tampoco es posible remitir a una obra

de síntesis, ni bosquejar aquí una panorámica de los diversos trabajos. Sobre todo, dado que nos interesemos únicamente por una clase limitada de procesos generadores de desigualdades de formación: los que se dan en el seno de un grupo confrontado con una misma enseñanza colectiva o débilmente diferenciada. Incluso en este marco, nos limitaremos a los procesos en los que la evaluación y las normas de buen comportamiento escolar juegan un papel central.

La desigualdad social de las formaciones a los dieciocho o veinte años no es interpretable únicamente -y esto cae por su peso- en términos de desigualdad social ante la misma enseñanza. Por el contrario, los jóvenes tienen formaciones de señales porque han seguido enseñanzas de contenido, duración y nivel distintos en el curso de los años precedentes. Esto es cierto casi siempre en el terreno de la escolaridad postobligatoria, que no todos los alumnos siguen y que puede tomar formas muy variadas, desde las especialidades que desembocan en la Universidad hasta las formaciones profesionales de oficios débilmente escolarizadas. Salvo en los sistemas escolares en los que está vigente la escuela básica, la diferenciación de la enseñanza se instaura ya en el curso de los últimos años de la escolaridad obligatoria, lo que se ha convenido en llamar enseñanza secundaria, enseñanza de segundo grado o escuela media. De hecho, en numerosos sistemas existe una segunda vía desde la enseñanza elemental que se dirige hacia la educación especializada, las clases de adaptación, la pedagogía terapéutica de alumnos deficientes orgánicos o mentales, con problemas de desarrollo o de comporta-

miento, con conductas juzgadas como desviadas o inadaptadas.

A esto hay que añadir que no todos los niños de una generación siguen la enseñanza preobligatoria, mientras que algunos, posteriormente, al repetir un curso en la enseñanza = primaria o secundaria, recorren dos veces el mismo programa.

La desigualdad social ante la misma enseñanza juega no obstante un papel crucial en el transcurso de la carrera escolar:

- Durante los últimos años de la escolarización obligatoria y de los estudios postobligatorios subsisten importantes diferencias entre los alumnos que siguen una misma especialidad: por un lado, no todos terminan los estudios comenzados u obtienen el diploma final; por otra, los poseedores de un mismo diploma, procedentes de una misma promoción, dominan muy desigualmente los conocimientos y habilidades que se supone certifica su título:

- Se sabe, además, que el reparto de los alumnos entre las especialidades secundarias se opera en gran medida sobre la base de la capacidad escolar que se les reconoce o que = les atribuye la escuela o su familia. Así, si existe una desigualdad social ante la selección escolar para el ingreso = en determinada especialidad es, en buena parte, porque antes ha habido desigualdad social ante una mínima enseñanza, es = decir, desigual asimilación de un mismo programa. Sin ser = los únicos determinantes, las adquisiciones escolares anteriores, reales o supuestas, pesan fuertemente sobre la primera orientación para el ingreso en la enseñanza secundaria me diante el doble juego de la selección instituida por la es-



cuela y de la autoselección practicada a menudo por los individuos o las familias. El proceso se repite en las especialidades de la enseñanza secundaria, sea para sugerir traslados individuales hacia otras ramas, sea para fundamentar, terminado un ciclo de estudios, una orientación más fina entre = vías más especializadas.

Desde el ángulo de la desigualdad social ante la escuela, la diferente asimilación de un mismo programa presenta = pues generalmente un doble aspecto:

- es, por una parte, una desigualdad actual de competencias reales o reconocidas (por el alumno, por sus familiares, por la escuela), desigualdad que puede como tal acarrear = ciertas consecuencias independientemente de la carrera escolar ulterior. Así, saber o no saber leer correcta y rápidamente al término de la escolaridad primaria implica toda una serie de consecuencias inmediatas, por ejemplo en cuanto a = la lectura en los ratos de ocio. En la medida en que la escolaridad ulterior no corrija las diferencias, las consecuencias se manifiestan también a más largo plazo, por ejemplo = en la vida de adulto.

- es, por otra parte, una desigualdad virtual de competencias uno, cinco o diez años más tarde en la medida en que la desigualdad actual provoque distintos destinos escolares: el que no domine suficientemente la lectura, será orientado hacia especialidades en que la literatura o la lingüística = sean componentes marginales de la enseñanza de la lengua materna o de las lenguas extranjeras, donde se aprenda a redactar o descifrar textos simples con fines esencialmente prác-

ticos y durante pocos años. No saber leer bien a los doce = años es pues un factor que excluye de un conjunto de enseñanzas que seguirán, por el contrario, los que lean bien. De este modo, la desigualdad del dominio de la lectura contiene = en germen muchas otras desigualdades, algunas de las cuales se refieren a conocimientos totalmente ajenos a la lengua, = por ejemplo las matemáticas.

Se ve, pues, que el sistema de orientación-selección amplifica las desigualdades en el éxito, excluyendo de ciertas formaciones a una fracción de los alumnos. Investigaciones han puesto muy bien en evidencia estos mecanismos amplificadores desde la perspectiva de las probabilidades diferenciales de acceso a ciertos niveles de formación. El efecto amplificador es tanto más fuerte cuanto más ramificada esté la estructura arbórea de la red escolar y cuenta, por ello, con numerosos soportes de selección o de orientación. Falta por comprender mejor, en un plano cualitativo, bajo el ángulo de = los conocimientos y habilidades, por qué los individuos actúan con desigual destreza a los dieciocho o veinte años, = qué hay en ello de imputable a la desigualdad de la enseñanza recibida y qué hay de imputable a la desigual asimilación de una misma enseñanza. El ejemplo de la lectura y de la pericia en usar la lengua escrita que ha sido esbozado más = arriba, muestra que el problema no es simple. No puedo profundizar aquí. Deseo simplemente que no se olvide que la desigualdad ante una misma enseñanza importa a la vez en sí = misma y por las desigualdades de destino escolar que comporta. Desde el punto de vista de la lucha contra la desigual-

dad social en la escuela, la desigualdad ante la misma enseñanza, por el hecho mismo de que cesaría de alimentar los mecanismos amplificadores de la selección y de la orientación, pesaría todavía más sobre la igualdad social de las formaciones finales que las múltiples reformas de estructura de la enseñanza secundaria que han conocido los sistemas escolares europeos en el curso de los diez o veinte últimos años; en efecto, las reformas han cambiado únicamente el sistema de orientación y de selección al final de la enseñanza primaria, sin afectar a las desigualdades durante la formación primaria misma.

Pero no intentamos discutir aquí sobre la política de democratización de la enseñanza. Sin embargo, incluso a título puramente analítico, importa tener en cuenta el doble aspecto de la desigualdad social ante la misma enseñanza, pues una parte de los procesos generadores de esa desigualdad remite al hecho de que la desigual asimilación de un mismo programa constituye el fundamento de la selección ulterior.

Otro ejemplo, menos ligado a la evaluación, permitirá establecer mejor hasta qué punto el análisis de lo que pasa en el marco de una misma enseñanza no puede hacer abstracción de la selección y de las alternativas que seguirán a esa enseñanza. Se sabe que las aspiraciones, la demanda de educación, los proyectos de formación, difieren de una clase social a otra incluso con méritos escolares supuestamente iguales. La validez concedida a un determinado tipo de formación depende de numerosos factores, en particular del coste tolerable para adquirir esta formación (tiempo, distancia, =

trabajo, riesgos, gastos, etc.) y de las ventajas esperadas, así como de la formación misma y de sus salidas profesionales. De una a otra clase social estos factores varían simultáneamente en razón de la desigualdad de las condiciones objetivas de existencia y de las diferencias de valores, de la definición de la realidad, de la percepción de las oportunidades, etc... Generalmente, la influencia de estos factores se localiza en los momentos clave de la escolaridad: el ingreso en una carrera, la continuación de los estudios, las decisiones de abandono o cambio, etc... Dicho de otra forma, las diferentes aspiraciones de las distintas clases sociales parecen, en promedio, pesar sobre todo en las decisiones de orientación, dentro del margen de libertad, a menudo débil, que dejan en cada momento de la carrera escolar la estructura del sistema y las normas de selección.

Se puede considerar también que estas diferencias de aspiración y de proyectos producen distintos niveles de dedicación al trabajo escolar en el marco de una misma enseñanza, cuando no se trata de tomar inmediatamente una decisión de orientación. En efecto, el aprendizaje escolar es en parte producto de una actividad voluntaria guiada por un proyecto personal o familiar. Se aprende porque se quiere aprender, porque se hace el esfuerzo necesario de atención en clase, de trabajo en casa. Por un lado, estas motivaciones para el trabajo van ligadas al interés intrínseco del estudio y no dependen, pues, de un proyecto. Pero, por otra parte, puede considerarse que la dedicación al trabajo escolar es el producto de una estrategia personal o familiar, más o menos ex-

plícita, más o menos elaborada, que debe conducir al alumno a satisfacer los criterios de admisión en una determinada especialidad al cabo de uno o varios años. Puede formularse la hipótesis de que las clases sociales difieren no solamente por su nivel global de aspiraciones sino también por su inclinación a formar estrategias escolares a largo plazo y por su capacidad para manejarlas con conocimiento de causa, es decir, informándose acerca de las carreras, los procedimientos y los criterios de selección, etc...

En la medida misma en que los sujetos afectados -maestros, alumnos, padres- anticipan la selección o la orientación que seguirá a un curso o un ciclo de enseñanzas, le = adaptan su actuación presente. Debido a ello, no se puede comprender realmente lo que pasa después.

Inversamente, hay que saber lo que ha pasado antes, en la medida misma en que las características y las diferencias de los alumnos que se inscriben en una misma enseñanza resultan parcialmente de su escolaridad anterior. Pero volveremos después sobre este aspecto, puesto que las diferencias iniciales entre los individuos receptores de una misma enseñanza aparecen como una de las mayores causas de la desigualdad de éxitos.

Decir que unos alumnos siguen la misma enseñanza o el mismo programa equivale en principio a designar una realidad familiar para todos los que viven en una sociedad fuertemente escolarizada. Basta con imaginar un inicio de curso: en

un pasillo, 25 alumnos -o 18, o 43- esperan al maestro que, durante todo el año escolar, les tomará a su cargo para hacerles recorrer el programa de un curso, de una disciplina particular o del conjunto de las disciplinas. En el mismo edificio o en otras escuelas de la ciudad o del país, otras clases esperan a un maestro que les enseñará durante un año el mismo programa.

Si se reflexiona un poco sobre ello, uno se da cuenta de que el lenguaje utilizado es terriblemente ambiguo. ¿La misma enseñanza? No totalmente, sin duda, puesto que los grupos-clase se componen de alumnos diferentes confiados a maestros diferentes. Los alumnos difieren por su origen, sus adquisiciones anteriores, sus proyectos, su número, las relaciones que se establecen entre ellos. Los maestros difieren por su formación, su experiencia, su ideología, su concepción pedagógica, su personalidad. Las condiciones materiales y el entorno difieren de una clase a otra. Cómo pretender entonces que todos los alumnos del tercer grado primario, por ejemplo, reciben la misma enseñanza?

Por lo menos siguen el mismo programa. ¿Pero es esto seguro? El programa oficial, impreso, se imparte efectivamente en todas las clases. ¿Pero será este, verdaderamente, el programa enseñado a los alumnos de cada clase? En algunos países, como por ejemplo Italia, el programa de la enseñanza primaria no pormenoriza los detalles de la misma. De hecho, no existe un verdadero programa; solamente objetivos bastante generales que debe haberse alcanzado cuando termine el ciclo de estudios. En este caso, la diversidad de pro

gramas reales es evidente. ¿Pero, no existe también esa diversidad de programas reales en el modelo francés? A pesar de la identidad de los manuales, de la exposición detallada de las nociones que hay que enseñar, de las directrices metodológicas precisas, de la supervisión por un cuerpo de inspectores, ¿hay que creer que en todas las clases francesas de tercer grado primario se enseña realmente el mismo programa?

Podemos apreciar, por el contrario, que existe una notable variación del curriculum real, variación tanto más escondida, cuanto que es ilegítima. Estas variaciones son ciertamente generadoras de desigualdades de asimilación del mismo programa oficial. Pero para que estas desigualdades privilegien a ciertas clases sociales y desfavorezcan a otras deben reunirse dos condiciones:

- es necesario, ante todo, que los niños de ciertas clases sociales se concentren en ciertas escuelas, en ciertos barrios, en ciertas regiones;

- se requiere, a continuación, que la calidad media de la enseñanza dispensada varíe en función de la composición social del alumnado.

La primera condición se realiza en grados variables, mediante la desigual distribución de las diversas clases sociales entre las diversas regiones del país y, sobre todo, entre los diversos barrios de una aglomeración urbana.

En cuanto a la segunda condición, puede realizarse bien porque la calidad de la enseñanza se ajuste al nivel medio del alumnado, nivel que varía en función de su compo-

sición social, bien porque las escuelas situadas en los barrios populares estén peor equipadas que las otras o atraigan a maestros menos experimentados o menos cualificados. = Estos mecanismos diversos, generadores de desigualdad, son muy poco conocidos en lo que respecta a las clases sociales. Por el contrario, los trabajos de Coleman (1966) han demostrado que la desigualdad escolar entre negros y blancos en los Estados Unidos se explicaba en su mayor parte por el = ajuste de la enseñanza a la composición del alumnado, y sólo en menor medida por la desigual dotación de las escuelas negras y las escuelas blancas de equipamiento pedagógico y en personal docente cualificado. Tratándose de clases sociales, la segregación espacial es menos marcada y la distribución = de recursos pedagógicos es, probablemente, menos desigual. = No obstante, en el marco de un intento global de explicación de las desigualdades sociales ante el mismo curriculum formal, no podemos excluir tales procesos.

A falta de datos suficientes, no nos aventuraremos demasiado en ese terreno. Sugeriremos, no obstante, que la evaluación escolar en su forma más corriente participa de este tipo de proceso generador de desigualdad. En la mayor parte de los sistemas escolares se practica todavía una evaluación llamada por los especialistas "de referencia normativa", dicho de otra forma, que compara a los alumnos unos con otros en el seno de un grupo de referencia y evalúa a cada uno en relación con la media grupal. En la medida en que cada grupo constituye una muestra representativa del conjunto de los alumnos que siguen el mismo programa, este modo de



evaluación no es generador de desigualdad social. No obstante, desde el momento en que los alumnos de ciertas clases = sociales se concentran en ciertas escuelas o ciertos barrios y estas escuelas y estos barrios delimitan el grupo de referencia, puede apreciarse que se obtendrá en cada escuela o en cada barrio una proporción parecida de buenos y de malos alumnos, puesto que esta proporción va ligada a la forma = -aproximadamente normal- de la distribución de rendimientos. Esto es cierto también si el grupo de referencia se limita al grupo clase. Si no hay otro grupo de referencia no dispone de medio alguno para estimar el nivel real de sus alumnos. Por supuesto siempre hay, al menos intuitivamente, una evaluación que los especialistas llamarían de "referencia = criterial"; dicho de otra forma, en función de lo que cada alumno debería saber. Hay pues ciertos muros de contención que evitan una heterogeneidad excesiva de los grupos o de = las escuelas. No obstante, esta heterogeneidad es real y, = si bien a menudo tiende inicialmente a la composición por = niveles escolares del grupo de referencia, se refuerza mediante un proceso circular; va a enseñarse menos y más lentamente a los grupos en promedio más flojos y más rápido a los grupos más avanzados en promedio, de tal forma que al = final del curso la distancia entre los grupos se habrá acrecentado. Si estos grupos no están compuestos por igual proporción de alumnos de las diferentes clases sociales, sino que, por el contrario, unos acogen en su mayoría a alumnos de clases populares y los otros a alumnos de clases burguesas, el sistema de evaluación habrá incrementado la desi- =

gualdad social ante el mismo curriculum formal.

Incluso cuando está estructurada según el modelo de las organizaciones burocráticas, la escuela no consigue asegurar que el mismo programa será enseñado en las mismas condiciones por maestros de igual cualificación en todas las escuelas, en todas las clases afectadas. En general, el derecho a la diferencia, al pluralismo pedagógico, es reivindicado por una fracción de las escuelas o de los enseñantes, contra la regla de la uniformidad burocrática. Esta regla conoce, por lo demás, variaciones más o menos rígidas, de forma que la parte de legítima interpretación dejada a las instituciones y a los maestros varía fuertemente de un sistema a otro. Una vez recordados estos hechos y subrayado su carácter ocasionalmente generador de desigualdad social ante el mismo programa, pondremos de todos modos este aspecto del análisis entre paréntesis, para centrarnos en los procesos generadores de desigualdad social ante el mismo programa real y la misma enseñanza.

Concretamente, ello podría significar que nos situamos en el marco de un grupo-clase bajo la responsabilidad de los mismos enseñantes. Desde luego, los grupos tan pequeños se prestan mal a un análisis estadístico. Pero los procedimientos multifactoriales permiten disociar el efecto de las variaciones entre escuelas o entre grupos-clase del efecto de otros factores. De todas formas, no se trata de realizar aquí un estudio empírico y por ello se puede, sin discutir los problemas metodológicos, intentar describir los procesos generadores de desigualdad ante el mismo programa real. En

todo el análisis que sigue razonaremos sobre el modelo de organización pedagógica todavía vigente hasta la fecha en la mayoría de los sistemas de enseñanza: el agrupamiento de alumnos por clases, en número de veinte a treinta, a cargo de uno o varios enseñantes durante un año escolar. Para una disciplina determinada, eventualmente para un nivel determinado de dificultad en esta disciplina, el grupo de alumnos es el mismo durante todo el año, o por lo menos durante varios meses. Lo más frecuente es que se reúnan cada semana en un día y una hora fijos, ante un solo enseñante encargado de una asignatura, en el marco de un programa y de un plan de estudios idéntico para todos los alumnos del grupo. Este modelo no agota las formas posibles o existentes de organización pedagógica. En numerosos países se intenta, por el contrario, flexibilizar el sistema, destabilar las clases, constituir equipos pedagógicos y espacios abiertos, organizar el estudio independiente. En una palabra, romper con el cara a cara entre un maestro y su clase. Pero el modelo citado continúa siendo la forma dominante de división del trabajo en el seno de los sistemas contemporáneos de enseñanza. En el análisis de las causas de la desigualdad social ante la enseñanza, hay que prestarle pues una particular atención; si tiende a ser cuestionado, si las innovaciones pedagógicas implican a menudo una ruptura con el sistema de agrupamiento en clases, es en parte debido a la influencia de las críticas que provoca un tal sistema, particularmente desde la perspectiva de la desigualdad ante la enseñanza.

De todos modos, no es seguro que se identifiquen

siempre con suficiente claridad los mecanismos generadores de esta desigualdad. Existe un fuerte riesgo de reconstituirlos bajo otras formas en una escuela de espacios abiertos por ejemplo. La ruptura de barreras, la formación de equipos educativos, la libre circulación por áreas abiertas, la constitución de grupos en torno a tareas o a centros de intereses, la sustitución de grupos especializados (por niveles u opciones) por grupos polivalentes; estos son temas omnipresentes en el discurso sobre la innovación pedagógica. No obstante, nada garantiza de antemano que las innovaciones neutralizarán todos los mecanismos generadores de desigualdad social ante la enseñanza. Por ello, incluso si los sistemas de enseñanza cambian en busca de modelos alternativos de organización pedagógica, no es inútil analizar lo que ocurre en los sistemas convencionales para evitar reproducirlo.

En cualquier caso, la sociología de la educación, sin subestimar los cambios en curso o posibles, debe dar cuenta de la génesis de las desigualdades ante la escuela tal como se da. Ahora bien, la realidad escolar, para la inmensa mayoría de los niños y de los adolescentes, es todavía el grupo-clase a cargo de un solo profesor, para una disciplina dada, durante un año escolar. Que ello sea para el conjunto del programa en la enseñanza primaria, o para cinco horas semanales de Matemáticas o de Alemán en la enseñanza secundaria, no cambia nada fundamental en los mecanismos generadores de igualdad. Asimismo, tampoco el análisis aquí presentado se refiere a un orden de enseñanza o a una discipli

na en particular, y no porque no haya ninguna diferencia; un análisis fino debería, por el contrario, ponerlas en evidencia. Pero yo desarrollaré únicamente hipótesis bastante generales.

En adelante, haremos abstracción de las desigualdades = escolares debidas a la disparidad de condiciones materiales a la calidad diversa de la metodología o de los maestros y razonaremos las enseñanzas dispensadas colectivamente a grupos-clase de 20-30 alumnos. Para simplificar la exposición = se considerará solamente un grupo-clase, sabiendo que los procesos generadores de desigualdad que se pueden descubrir en él sólo tienen valor estadístico si se reproducen en otros grupos-clase. Dicho de otra forma, vamos en busca de regularidades, de los procesos típicos que no están ligados a la ecuación propia de un grupo o de un maestro, sino que, por razones estructurales, se vuelven a encontrar en situaciones de enseñanza comparables.

¿Qué ocurre en un grupo clase? En el inicio del curso, cada maestro se encuentra ante un grupo de veinticinco alumnos, que tiene a su cargo, para hacerlos progresar en el marco de un programa y de un plan de estudios que le son impuestos más o menos rígidamente; en unas condiciones materiales, con unos locales, manuales y apoyos pedagógicos fijados de antemano. A intervalos más o menos reducidos, el maestro deberá situar a los alumnos en relación los unos con los otros, y atribuir a cada uno una nota o una apreciación cualitativa

que llegarán a conocimiento de los interesados, de sus familias, de los inspectores o de la administración escolar. Según los sistemas de enseñanza, los alumnos pasarán o no pruebas comunes a varias clases o exámenes de fin de curso que permitirán, de forma más o menos confesada, controlar el trabajo del enseñante, por lo demás sometido a supervisión intermitente por sus superiores jerárquicos, tanto como a vigilancia mediata, aunque continua, por una fracción de los padres o de sus colegas.

De una a otra disciplina, de un nivel de enseñanza a otro, la pedagogía difiere y un fino análisis del proceso de enseñanza mostraría que toma innumerables formas. Sin embargo, lo que podemos decir es que las condiciones en que se imparte la enseñanza imponen límites a la diferenciación de la acción pedagógica en función de las características individuales. Estas condiciones son, en primer lugar, el número de alumnos, las exigencias de un horario uniforme, la concentración del grupo en un local único -el aula-, el programa que hay que seguir, las reglas de evaluación que hay que respetar. A estas condiciones objetivas se añade además el hecho de que, en numerosos sistemas de enseñanza, los maestros no están preparados para impartir una enseñanza individualizada o por pequeños grupos en tales condiciones, de suerte que no utilizan plenamente las posibilidades de diferenciación que subsistirían.

No quisiéramos generalizar abusivamente. No dudamos que aquí o allá, en tal o cual escuela, en tal o cual sistema de enseñanza, las cosas ocurren de distinta manera. Consideremos

simplemente que, sin agotar la realidad escolar, la forma de enseñanza colectiva descrita más arriba es todavía válida para innumerables clases en sistemas de enseñanza muy diversos y que vale la pena analizarla, aunque el análisis no sea generalizable, o no lo sea integralmente, a formas de enseñanza menos colectivas.

¿Cuáles son los mecanismos generadores de desigualdad en una enseñanza colectiva? Son de dos tipos, que yo repartiría en dos categorías:

- La desigualdad de trato en la acción pedagógica y en la evaluación.

- La uniformidad de trato ligada a la débil diferenciación pedagógica y de la evaluación.

Estas dos categorías no son antinómicas: la enseñanza = es generadora de desigualdad tanto por las diferencias que = hace como por las que no hace. Para seguir con este doble esquema de análisis, tomemos un ejemplo médico, el de un conjunto de enfermos que presentan los mismos síntomas en el mismo momento y que son tratados en un mismo centro hospitalario. Al cabo de un cierto tiempo se observarán notables diferencias en su estado de salud; en algunos, los síntomas se habrán agravado, en otros habrán desaparecido, finalmente en otros habrán permanecido estacionarios. ¿Cómo explicar esta = diversidad? Se puede postular:

- que los enfermos han recibido tratamientos diferentes, unos más eficaces que otros;

- que todos los enfermos han recibido el mismo tratamiento, pero que han sacado desigual provecho en razón de sus

diferencias de constitución, de su estado general, de su actitud hacia la medicina, etc...

Las dos explicaciones no son contradictorias: ciertas = diferencias pueden ser imputables a diferencias de tratamiento, otras a diferencias de constitución.

La enseñanza no es una terapia y los educadores no son médicos. Pero reencontramos estos dos modelos de explicación que no se excluyen mutuamente: por un lado, incluso en el se no de un grupo único, no todos los alumnos reciben el mismo trato pedagógico. Por otro lado, incluso los que reciben el mismo trato, extraen de él desigual partido en función de = sus características personales.

Los dos tipos de procesos merecen ser analizados separadamente, aunque se combinen en la realidad escolar. No tienen el mismo estatuto teórico ni la misma significación ideológica. La desigualdad de trato a los alumnos no es conforme con la norma de trato de equidad formal que preside la enseñanza colectiva. Con la evolución del debate acerca de la desigualdad en la escuela, se tiende sin duda a admitir cada vez más, la idea de una "discriminación positiva", de una diferenciación que tienda a compensar la desigualdad de los = puntos de partida o de las "aptitudes". Por el contrario,  toda desigualdad de trato que pudiera acrecentar las distan- = cias entre alumnos es severamente condenada por el derecho, la deontología pedagógica, la opinión pública. Con relación a la representación normativa del rol del educador, se trata de una desviación, de una injusticia social y de una falta = profesional. Es pues difícil hablar de ello abiertamente y =



obtener datos fiables.

Si bien la "aptitud" desigual de los alumnos para sacar partido del mismo trato pedagógico cuestiona también la escuela, lo hace de una forma totalmente distinta, ya no en el nivel de la conformidad del enseñante con su rol, sino como crítica de la organización pedagógica dominante en la mayoría de los sistemas de enseñanza. El debate ideológico es = pues de naturaleza muy distinta.

Por el momento vamos a ver rápidamente algunos aspectos de la desigualdad de trato, en particular bajo el prisma de la evaluación. ¿De qué naturaleza son las desigualdades de trato que generan la desigualdad en el éxito escolar?

En primer lugar, existe la discriminación deliberada en función de la pertenencia social del alumno. Sin excluir esta eventualidad, puede considerarse como marginal en la mayor parte de las escuelas. A nuestro entender son muy raros los educadores que deciden privilegiar deliberadamente a los niños de una clase social. Y, cuando esto se produce, es más bien en favor de las clases populares, en el sentido de una "compensación salvaje"..

La desigualdad de trato no nace, en su forma más general, de una voluntad de discriminación, sino del hecho de = que, ante un grupo de veinte o treinta alumnos, un solo maestro no puede, en absoluto, tratarles uniformemente. Concederá a algunos más atención, más tiempo, más consideración. Ni

los estímulos ni las burlas serán equitativamente repartidos. Esto se debe a que un grupo de veinticinco alumnos, si bien difícilmente permite la individualización de la acción pedagógica como tal, o incluso de la evaluación escolar propiamente dicha, no excluye de ningún modo, por el contrario, = una percepción individualizada de la personalidad de cada = alumno, de su modo de participación en clase, de su actitud hacia el maestro o hacia sus compañeros, del interés que tiene por la escuela, de su vivacidad de espíritu, de su facilidad de réplica, etc... En toda interacción social cada actor no deja de evaluar la competencia, el trato social, la oportunidad, la lealtad, la elegancia de los otros sujetos. Por qué debería ser distinto en las interacciones de la clase? = El maestro, como todo el mundo en la vida social cotidiana, está lejos de tener clara conciencia de los juicios de valor, de las impresiones más o menos favorables de los movimientos de atracción o repulsión que atraviesan su espíritu. No domina más que otras personas las impresiones fugitivas o repetidas que configuran su conducta, su relación con cada alumno, la forma en que sonríe, en que se comunica, en que censura o anima, etc...

¿Son estos fenómenos generadores de desigualdad social = en la enseñanza? Sí, en la medida en que las sutiles diferencias de trato que acaban de ser evocadas:

- van ligadas a la pertenencia de los alumnos a una clase social;
- influyen sobre su trabajo y éxito escolar.

La segunda hipótesis parecerá tanto más fundada cuanto

más se crea en la interacción como motor del aprendizaje y =  
cuanto más se conceda a los elementos afectivos y relaciona-  
les un lugar considerable en la progresión escolar de los =  
alumnos.

En cuanto a la primera hipótesis, se basa en la idea de  
que la actitud de un maestro hacia sus alumnos, la manera en  
que se comunica con ellos, los juzga, los estimula, etc...,  
depende:

- por una parte, del valor escolar de los alumnos, o di-  
cho de otro modo de la capacidad que manifiestan ya en mate-  
máticas, en lengua, etc.; ahora bien, esta capacidad está es-  
tadísticamente relacionada con su origen social.

- Por otra parte, de la facilidad de contacto de esos  
alumnos, de su presencia en clase, de su participación acti-  
va, de sus modales, de su forma de entrar en el juego del  
maestro, actitudes todas ellas que pueden suponerse relacio-  
nadas con los modos de relación y con las costumbres educati-  
vas que tienen lugar en las familias de clases medias o al-  
tas.

Para apuntalar seriamente las hipótesis anteriores, se-  
ría necesario hacer referencia a numerosos trabajos empíri-  
cos, profundizar en la elaboración teórica, separar lo demos-  
trado de lo plausible, etc. Nos limitaremos a discutir las =  
desigualdades de trato en la misma evaluación, y en algunos  
momentos de la vida de la clase en que la evaluación entra =  
en juego: el efecto Pygmalion y la interacción selectiva.

Rosenthal y Jacobson (1968), en un célebre estudio, han

puesto en evidencia el hecho de que el progreso de los alumnos en el curso de un año escolar depende fuertemente de la idea que el maestro se hace en el comienzo de sus posibilidades de progreso. Es una de las formas de la "self fulfilling prophecy", y de la previsión que, por el hecho de existir y orientar la acción, realiza las condiciones de su propio cumplimiento, generalmente sin saberlo los propios sujetos. Ahora bien, este diagnóstico concierne a la evaluación intuitiva, a veces más analítica, a la que procede el maestro al principio del curso. Puede suponerse que el maestro identifica de forma más o menos consciente, los alumnos que tendrán gran facilidad, los que de entrada tendrán grandes dificultades y, entre ambos, la masa de los alumnos medios. En la medida en que sirva para dirigir una acción compensatoria, el diagnóstico inicial no irá ciertamente en la dirección de la desigualdad. Si, por el contrario, se queda en puro pronóstico, teñido de un cierto fatalismo que puede tener su origen en la idea de que los alumnos están o no dotados (ideología del don), o en la idea de que es imposible compensar desigualdades acumuladas durante tan largo tiempo, entonces puede decirse que se producirá el efecto Pygmalion y que los alumnos de los que más se espera tendrán todavía más probabilidades de triunfar, mientras que aquellos de los que se espera menos confirmarán tal pesimismo.

Por descontado, el pronóstico inicial se fundamenta en las primeras evaluaciones propiamente escolares. Pero puede formularse la hipótesis de que habida cuenta del limitado instrumental de que en general disponen los maestros para

medir con precisión las adquisiciones anteriores, una parte de su impresión inicial se basa en una imagen sincrética del alumno, en su manera de ser y de comunicar, tanto como en sus realizaciones propiamente escolares. Cada educador lleva inevitablemente en sí una imagen más o menos estereotipada del buen y del mal alumno y es posible que el diagnóstico se establezca por semejanza con tal o cual de estas imágenes, mediante una evaluación global de la persona, más que a través de una evaluación analítica de sus adquisiciones y de sus "aptitudes". También aquí se puede sugerir que, independientemente de su valor escolar, los niños que proceden de clases privilegiadas se adecúan en mayor medida a la imagen estereotipada del alumno despierto, atento, activo, etc... No hay efecto Pygmalion sin evaluación, aunque la evaluación no sea responsable como tal de la acción pedagógica ulterior, sino que simplemente la orienta. Pero puede pensarse que una evaluación inicial menos intuitiva y menos influenciada por las apariencias permitiría dominar el efecto Pygmalion.

En cuanto a la interacción selectiva, hay que entender por ella la propensión del maestro, en el seno del grupo, a establecer preferencialmente el diálogo con ciertos alumnos, los que son probablemente más gratificantes porque participan espontáneamente y porque, al mismo tiempo, contribuyen con su participación al progreso del grupo. Tal fenómeno podría ser observado principalmente en el marco de los procesos que van desde la pregunta dirigida al grupo a la interrogación oral más o menos sancionada. En cierto modo, cuanto más el enseñante rehusa el monólogo,

cuanto más quiere hacer participar a los alumnos en un discurso que en otros tiempos le correspondía únicamente a él, más debe interpelar a los alumnos que tienen, a su vez, = ciertas características del buen maestro, que se expresan = claramente sin acumular errores, que no disminuyen excesivamente el ritmo de progresión, etc... Así sucede en el juego de preguntas y respuestas, en la interrogación oral, que debe tener en el espíritu del maestro una función pedagógica = para el conjunto del grupo y no únicamente para el alumno interpelado. Si estas hipótesis son fundadas, y si se admite = que los alumnos solicitados más frecuentemente son los que = presentan ciertas características ligadas a la pertenencia = social y al nivel escolar, hay que esperar las siguientes = consecuencias: los alumnos que tienen de alguna manera menor necesidad serán formados a través de la interacción, reforzados en una imagen positiva de sí mismos y preparados para la evaluación en buena y definida forma.

Se ve pues que las hipótesis precedentes están formuladas con muchas reservas y sería necesario un gran número de trabajos empíricos para fundamentarlas y más todavía para = confirmarlas. No obstante, parecen relativamente plausibles. Quizá su interés metodológico reside en que ponen el = acento en algunos procesos en los que la evaluación juega un importante papel en la desigualdad de trato pedagógico, sin que se trate de una desigualdad social ante la evaluación en sentido estricto.

Existen muchas otras modalidades de desigualdad de trato. Un análisis fino de los procesos de enseñanza permitiría

ponerlas en evidencia en diferentes terrenos: reparto de la palabra, autoridad o tareas delegadas por el maestro, relaciones con los padres, tiempo consagrado personalmente a cada alumno en clase o fuera de clase, etc... La raíz común de estas desigualdades se encuentra en las diferencias culturales entre los alumnos, que incluyen las diferencias de conocimientos escolares o de capital cultural sensu stricto, pero que atañen también a los gustos, a los intereses, a las actitudes, a las costumbres, a las formas de hablar, de desplazarse, de poner orden, de cuidar sus cuadernos, de vestirse, etc... Algunas de estas diferencias tienen incidencia directa en la desigualdad ante la enseñanza o ante la evaluación. Pero las que han sido cuestiones hasta aquí actúan a través de una mediación: la diferente relación que establecen con el maestro los diferentes alumnos.

Entre el maestro y los alumnos hay necesariamente una distancia social, cultural, psicológica, ligada a la diferencia de edades, a la desigualdad del saber, a la relación de poder, a la distinción de roles. Pero esta distancia en el seno de un grupo es generadora de una desigualdad de trato que, no por ser involuntaria e inconsciente, produce menos efectos.

Toda desigualdad de trato pedagógico afecta siempre de cerca o de lejos a la evaluación en la medida misma en que la evaluación informal, intuitiva, es un componente permanente de la actitud mental del maestro delante de sus alumnos.

Pero queda por tratar la desigualdad ante la evaluación misma.

Hay evaluación en el sentido amplio en que se entiende aquí, a partir del momento en que se forma en el espíritu = del maestro un juicio de valor sobre la competencia del alumno, su inteligencia, su personalidad, su conducta. Que quede claro, de una vez para todas, que la evaluación desborda con mucho la administración oral formal, y que no implica en absoluto la atribución necesaria de una nota o de una apreciación cualitativa. La hipótesis es que:

- por una parte, las evaluaciones formalizadas no son = nunca independientes de las evaluaciones informales, implícitas, fugitivas, que se forman a partir de la interacción en clase o reflexionando sobre ella;

- por otra parte, el comportamiento del maestro está = tan influenciado por la evaluación informal como por la evaluación formal, en particular al devolver a cada alumno una imagen de su valía escolar.

La competencia que el maestro reconoce es la idea que = se forja de la capacidad del alumno para leer, para superar ciertas dificultades gramaticales, para efectuar las cuatro operaciones aritméticas, para manipular nociones de la teoría de conjuntos, etc... La competencia real es la competencia que él mediría si no hubiera en su estimación ningún = error, ningún sesgo. Por supuesto, la competencia real no es directamente mensurable y sólo podemos aproximarnos a ella a través de mediciones independientes de la evaluación escolar. Desde el punto de vista metodológico, este concepto suscita



el problema de los indicadores que se elijan y de la posibilidad de encontrar una medida que no presente los sesgos presumidos en la evaluación escolar.

La diferencia entre la capacidad reconocida y la capacidad real constituye lo que puede llamarse un error de evaluación. Pero la existencia de tal error no es en sí generadora de desigualdad social. Llegará a serlo si el modo de evaluación conduce en general a subestimar las capacidades de los niños de las clases populares e, inversamente, a sobreestimar las de los niños de las clases privilegiadas.

Pero, ¿existe un tal sesgo social en la evaluación? Para responder a esta pregunta es necesario en primer lugar desahacerse de la imagen de un instrumento de medida al estilo de un termómetro que, retomando la analogía médica, sobreestimara constantemente la temperatura de los enfermos burgueses y subestimara la de los enfermos proletarios, pues una tal imagen física de la medida de las competencias oculta un hecho esencial: en la evaluación de las competencias humanas, particularmente en la situación pedagógica, el operador es un ser humano y los procesos implicados son actividades mentales que se insertan en una interacción social. Además, la evaluación es una acción orientada a un fin que constituye una puja entre los sujetos implicados desde el momento en que conocen las posibles consecuencias. Para describir la resultante de la desigualdad social ante la evaluación, puede utilizarse el lenguaje del error que favorece sistemáticamente a un grupo en detrimento de otro.

Pero para interpretar el proceso generador de ese sesgo

sistemático es necesario analizar la interacción como un proceso psicosocial complejo, que coloca frente a frente a dos actores (como mínimo) con intereses y finalidades parcialmente diferentes: así se oponen en el interior de un grupo-clase y en el marco de una relación pedagógica las estrategias del maestro que quiere conocer la verdadera valía del alumno, con las contraestrategias del alumno que se esfuerza en enmascarar sus puntos flacos y en poner en evidencia sus puntos fuertes.

En otro lugar (Perrenoud 1977 b), ha analizado detalladamente los múltiples momentos de la evaluación en que puede aparecer un sesgo social. Distinguía en aquella ocasión en el proceso de evaluación, concebido como una interacción social compleja, ocho fases esquemáticas:

1. La invitación a manifestarse: para juzgar al alumno, el maestro puede observarle en sus actividades espontáneas. Pero lo más frecuente es que, para ganar tiempo, para comparar a los alumnos en un momento determinado, o porque las actividades espontáneas no ponen en juego las competencias que se desee evaluar, el maestro deba provocar actos, obras, respuestas; dicho de otro modo, deba crear una situación que invite u obligue al alumno a hacer, a decir o a escribir alguna cosa, a manifestarse. Puede existir en este primer estadio desigualdad de trato. Reencontramos aquí la hipótesis de la interacción selectiva.

2. Decodificar las expectativas esto se refiere al alumno; está lejos de quedar siempre claro lo que el maestro espera de él. Este es incluso el caso de una prueba en la que

las preguntas están escritas y las consignas explícitas, o = también de un interrogatorio realizado como es debido. Y es todavía más cierto en las situaciones informales en las que el maestro solicita, sin pedirla explícitamente, una respuesta, una proposición, una participación. Puede formularse la hipótesis de que tendrán ventaja los que sepan decodificar o incluso anticipar con mayor precisión las expectativas del = maestro. Esto puede ir ligado a la extracción social, sea = porque este tipo de decodificación forma parte del tipo de = relación entre padres e hijos, sea porque los mejores alumnos, que pertenecen también con mayor frecuencia a clases = privilegiadas, comprenden mejor y más rápido lo que se espera de ellos.

3. La negociación de las expectativas de los alumnos de orígenes sociales y niveles escolares diferentes disponen de igualmente de las estrategias requeridas para esquivar una pregunta, precipitar o diferir una interrogación oral, arreglárselas para ponerse enfermos el día de una prueba escrita embarazosa, obtener aclaraciones complementarias sobre las = consignas, ganar algunos minutos sobre el tiempo impartido, etc... Excepto en los exámenes donde todo está codificado de antemano, queda en la interacción evaluativa un margen de libertad para los dos sujetos, y no todos los sujetos saben jugar con él en su favor de igual manera.

4. La exteriorización de las competencias: por definición una competencia es inobservable: sólo puede ser juzgada a través de una conducta, un texto, un discurso, una práctica o un producto observable. De forma general, no se puede =

representar el rendimiento como una actualización automática de la competencia, que operaría casi sin saberlo el individuo interesado y en todo caso sin que él pudiera modularla. Por el contrario, desde la escuela elemental, todo niño toma conciencia del hecho de que puede, si se aplica, parecer más competente de lo que es, revalorizar, escenificar lo que conoce o sabe hacer. Además de estas capacidades de escenificación, que pueden suponerse desigualmente repartidas en lo social, hay que considerar las competencias instrumentales que permiten manifestar las otras competencias que se trata de evaluar. Entre las competencias instrumentales está en primer lugar el dominio de la lengua y de la comunicación en todas sus formas. Para demostrar que se sabe calcular, clasificar, que se conocen todas las operaciones lógico-matemáticas, hay que saber hablar, escribir, dibujar...

5. Observar y registrar los rendimientos: aun cuando pueda suscitarlos, el maestro está lejos de poder observar y registrar el conjunto de las conductas, de los rendimientos, de las obras de los alumnos de su grupo. No se puede descartar la hipótesis de una atención selectiva dedicada a ciertos alumnos o a ciertos tipos de conductas o de obras características de ciertos alumnos, por ejemplo, los que el maestro encuentra más seductores, más vinculantes, más divertidos, más vivos, más estimulantes que los demás. Ahora bien, es muy plausible que estas maneras de ser no sean independientes de la clase social de origen ni de la distancia cultural que se establezca entre el maestro y el alumno.

6. Interpretar las observaciones: incluso en las opera-

ciones formales de evaluación, el maestro puede corregir un resultado en función de una impresión de conjunto, considerar una mala ejecución como accidental porque proviene de un buen alumno o, por el contrario, no conceder importancia al éxito de un alumno del que no espera gran cosa. El efecto Pygmalion fundamentado en un pronóstico inicial, influencia las evaluaciones siguientes

7. Dar a conocer el resultado de la evaluación: el maestro dispone de una amplia capacidad de maniobra en la forma en que va a devolver al alumno o a su familia el resultado de la evaluación; puede elegir el momento, añadir ciertas formas ser más o menos alentador para el futuro, etc... Si se admite que la imagen de sí juega un papel importante en la actitud del alumno frente a la escuela y a los aprendizajes, se puede suponer que una desigualdad de trato en este aspecto adquirirá cierta importancia, simplemente porque modulará el valor públicamente reconocido de cada alumno.

8. Negociar la evaluación: a partir del momento en que es de dominio público, simplemente, es comunicada al alumno o a su familia, la evaluación se convierte en una pugna. Los niños y los padres de las diversas clases sociales están desigualmente armados para protestar por una evaluación, hacer la rectificar o atenuar sus consecuencias. Preguntémonos, = por ejemplo, a qué clase social pertenecen en general los padres que protesten ante el maestro, escandalizados por una = evaluación injusta.

No se trata aquí de dar la impresión de que se percibe en cada una de estas ocho fases del proceso de evaluación =

sesgos masivos y sistemáticos que, acumulados, producirían = un considerable distanciamiento entre las competencias reales y las competencias reconocidas en detrimento de los niños social o escolarmente desfavorecidos. Se trata simplemente de que algunos de estos sesgos, en alguna de las fases señaladas son plausibles en muchas situaciones de evaluación, simplemente porque la evaluación escolar participa de los procesos generales de percepción y de evaluación social y no son instrumentos de medida. En lo que concierne al detalle de las hipótesis, remitimos al texto citado más arriba y a los trabajos de Jean Cardinet (1976, 1977a).

Si fuera necesario conceder prioridad en el análisis a una de las ocho fases, elegiríamos con toda seguridad la cuarta, la escenificación de las capacidades, a la vez desde el ángulo de la capacidad específica de escenificación, de actuación, y desde el ángulo de las competencias instrumentales y de los conocimientos auxiliares que es necesario movilizar para poner de manifiesto otras competencias. Sobre este aspecto de la desigualdad social ante la evaluación, se dispone en particular de trabajos actualmente bastante numerosos realizados con los tests llamados "culture free" o "culture fair". Estos trabajos demuestran en concreto que es prácticamente imposible medir una competencia operatoria -clasificación, seriación, razonamiento, etc...- sin dotarla de contenidos materiales o simbólicos, lo que sugiere la cuestión de la desigual familiaridad con los contenidos impuestos, para iguales competencias operatorias. El problema se plantea en términos muy similares para las pruebas escolares en el ámbi

194  
124

to de las matemáticas, por ejemplo. Esto es aplicable también a las estructuras gramaticales, que no pueden manejarse sin ayuda de significados y de significantes cuyo dominio es ajeno a la competencia que se quiere medir.

Este aspecto de la desigualdad social ante la evaluación es interesante desde otro prisma: permite plantear el problema de la norma y de la desigualdad ante la norma misma. En efecto, se ha supuesto hasta aquí que el maestro tenía en mente de forma clara la competencia a evaluar, que se esforzaba en no medir más que dicha competencia, pero que era confundido por la intervención de competencias instrumentales o de conocimientos auxiliares. Las cosas no son tan simples en la práctica escolar. Puede admitirse que el psicómetra que construye un test define rigurosamente de antemano la variable latente según la cual quiere distribuir a los individuos, y se esfuerza seguidamente en detectar y neutralizar el efecto de otras competencias y de la cultura del sujeto. Esta disociación analítica no opera de manera similar en la situación pedagógica ordinaria. La pregunta que surge en ese marco es: cuál es el estatuto de la norma? O en otros términos: el procedimiento lógico que consiste en postular una norma, derivada a su vez de objetivos pedagógicos, y luego en evaluar la conformidad de los alumnos con esa norma: corresponde al procedimiento efectivamente seguido en la práctica escolar? Evidentemente, en cierta medida sí, pero lo que me interesa resaltar aquí son todos los casos en los que la evaluación crea la norma.

La evaluación no crea la norma de manera integral. De =

hecho, la especifica a partir de una imagen bastante vaga y la completa en función de los valores propios del educador, de su concepción del buen comportamiento, de aquello a lo = que concede importancia en la forma y en el fondo. Hablo = aquí del contenido de las normas de evaluación. La precisión es útil, pues la evaluación crea la norma de otra forma muy conocida: en función de la distribución más o menos normal = de los alumnos, el maestro establece un baremo, atribuye la nota media y distingue con una misma operación a los alumnos suficientes de los insuficientes. Pero en este caso la dimensión de evaluación viene dada y la evaluación no hace sino = localizar un umbral o una media según esta dimensión, dejando a unos alumnos por debajo y a otros por encima.

Lo que se quiere señalar aquí es otra cosa: es la capacidad del maestro, en el acto mismo de la evaluación, de poner en marcha las expectativas normativas, que crea parcialmente sobre la marcha y que corresponden por otra parte a = sus esquemas de pensamiento y a su concepción de la cultura y del saber. El maestro no crea esta norma de manera integral precisamente porque se sitúa en el interior de determinado programa y se fundamenta sobre una visión más o menos borrosa de los objetivos finales o intermedios a alcanzar. Si hay un margen imponente de interpretación en la especificación = de las competencias a evaluar, es precisamente porque en un sistema de enseñanza colectiva los objetivos son formulados en forma bastante vaga y poco operativa. Gracias al programa y al plan de estudios el maestro sabe bastante bien, a veces demasiado bien para su gusto, lo que debe enseñar y en qué



orden. Pero esto no le dice necesariamente con exactitud qué aprendizaje debe favorecer en los alumnos, hacia qué objetivos hay que tender en términos de conocimientos, habilidades, dominio de técnicas, de métodos, de códigos, adquisición de esquemas de pensamiento, etc... Cada maestro debe, por su propia cuenta, traducir el programa en normas de evaluación que permitan decidir si los alumnos han asimilado o no tal fracción del programa. Ahora bien, la misma traducción obliga a elecciones y a especificaciones que no se encuentran en el programa y que no siempre son objeto de directrices metodológicas.

¿Por qué esta parte de creación de las normas de aceptación confiada a los maestros contribuiría a la desigualdad social ante la misma enseñanza? Porque provoca el riesgo de acrecentar la distancia entre las normas escolares que se imponen a todos y la cultura, las vivencias que cada alumno debe a su medio social y a su experiencia extraescolar cotidiana. No es la evaluación la que crea esta distancia. Ya existe en el plano de los programas, de los objetivos, de los manuales, en una palabra, de la cultura enseñada. Pero desde el momento en que la cultura evaluada no es ya exactamente la cultura enseñada, e introduce un cierto número de valores o de hábitos de pensamiento de un maestro, procedente por lo general de las clases medias o superiores, puede ocurrir muy bien que la norma se acerque más a las costumbres y a la cultura de las clases "instruidas", alejándose más de la cultura de los medios populares.

Falta espacio para dar muchos ejemplos. Nos centraremos

1975

en el de la Lengua. Los objetivos se centran en algunas fórmulas simples: saber leer correctamente, explicar un texto, desmenuzar una frase, componer una redacción, recitar un poema, contar un cuento, etc... Pero, ¿qué es de hecho saber leer bien? ¿Qué es un relato bien construido, un cuento bien contado? ¿Qué grado de dominio ortográfico o gramatical hay que exigir? ¿Es más importante haber captado las reglas generales o respetarlas escrupulosamente sin haberlas comprendido? ¿Cómo juzgar una composición o una expresión libre? ¿Qué papel = juega el tono, el estilo, el acento? Cada maestro es portador de un modelo de lengua terminado, completo, y confronta con él cotidianamente a sus alumnos. En cierto modo los confronta con la imagen de su propia práctica erigida en modelo. Ahora bien, esta norma corresponde a una práctica o a una = imagen normativa que tiene lugar en un medio profesional dado, perteneciente a las fracciones cultivadas de las clases medias o de la clase alta, según el nivel de la enseñanza.

Si hay desigualdad ante la misma enseñanza es sin lugar a dudas en primer lugar porque:

- los objetivos y los programas crean una distancia desigual entre los puntos de partida respectivos y el punto de llegada perseguido al término de un año o de un ciclo de estudios.

- la pedagogía colectiva no toma en consideración esta distancia desigual en el punto de partida, de suerte que se vuelve a encontrar en el punto de llegada.

Pero estas causas principales de la desigualdad de las adquisiciones no deben hacernos olvidar.

- Los efectos de las desigualdades de trato pedagógico, en particular en lo que concierne a la evaluación.

- El incremento de las distancias respecto a la norma, incremento ligado a la parte de interpretación y de especificación de las normas que corresponde a los educadores.

No por ser menos conocidos estos dos mecanismos contribuyen menos a la desigualdad ante la enseñanza. Además no es seguro que una enseñanza más diferenciada, orientada a ofrecer una cultura menos burguesa, sea suficiente para neutralizarlos.

Hece diez años, Pierre Bourdieu (1966) escribía: "Para que resulten favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y en la técnica de transmisión y en los criterios de enjuiciamiento, las desigualdades culturales entre los niños de diferentes clases sociales; tratando a todos los educandos, por distintos que sean de hecho, como iguales en derechos y en deberes, el sistema escolar se encamina a otorgar de hecho su sanción a las desigualdades iniciales ante la cultura (Bourdieu, 1966, p. 366).

Estas pocas líneas describen perfectamente uno de los principales mecanismos generadores de desigualdad de aprendizaje y de éxito en el marco de una enseñanza colectiva. No se trata ya pues de una desigualdad de trato pedagógico, sino de un trato uniforme que produce efectos diversos por el

solo hecho de que se dirige a alumnos desigualmente preparados para asimilar la enseñanza que reciben. Es una banalidad decir que la acción pedagógica alcanzará su objetivo tanto = más fácilmente cuanto mejor capte el alumno el sentido y la utilidad del aprendizaje, más desee trabajar, más se esfuerce en decodificar el mensaje pedagógico y en comunicar con = el maestro y disponga de adquisiciones anteriores que le permitan integrar nuevas nociones o informaciones, reestructurando en un nivel superior su organización cognitiva. El desarrollo, el aprendizaje, al igual que la acción, son siempre producto de la interacción entre un sujeto y una situación, dando por sentado que el sujeto no recibe pasivamente las influencias formativas, sino que se transforma a través de su propia actividad de organización de la experiencia.

¿Hay que decir que el conjunto de las diferencias generadoras de desigualdad de aprendizaje son culturales? Es en parte un problema de lenguaje y puede convenirse que todas = las dimensiones de diferenciación de los individuos están = marcadas culturalmente en una u otra forma. Importa simplemente no excluir las diferencias de personalidad, de desarrollo intelectual, de modalidades prácticas de funcionamiento mental y social, aspectos todos ellos que no siempre figuran en la representación de la cultura, entendida demasiado a menudo como un conjunto de valores o de conocimientos. En este sentido, el concepto de hábito cultivado que desarrollado = por Bourdieu, presenta menos riesgo de reducción a los contenidos, porque se trata de un sistema de esquemas perceptivos, de pensamiento evaluativo y de acción que todo individuo de-

be a su pasado, particularmente a su experiencia en el seno de la familia (Bourdieu, 1972).

Es casi tautológico decir que alumnos desigualmente preparados obtendrán, al seguir una misma enseñanza, provechos desiguales. La cuestión no reside pues tanto en saber cómo = las diferencias de cultura, de desarrollo, de personalidad, de dominio de las adquisiciones escolares anteriores, se = transforman, ante una enseñanza indiferenciada, en desigualdades de aprendizaje y de éxito. Lo que resulta mucho más = preocupante es la persistencia muy generalizada de esta forma de enseñanza colectiva débilmente diferenciada.

La cuestión está en saber en qué medida los enseñantes son conscientes de las diferencias que existen entre los = alumnos que reciben a principio de año. Si no lo son, o lo = son sólo débilmente, nos preguntaremos cómo reservan la ilusión de homogeneidad del grupo, cuando la heterogeneidad salta a la vista para el observador exterior. Si los educadores son conscientes de las diferencias, nos preguntaremos cómo = pueden funcionar cotidianamente en un sistema que les ofrece tan endeble medios para ajustar la acción pedagógica a las características individuales. En uno u otro caso se tropieza con la evaluación.

Estaríamos condenados con toda seguridad a no comprender nada de la débil diferenciación de la enseñanza en el seno de un mismo programa si no tuviéramos en cuenta la organización homogénea desde el punto de vista de las capacidades de aprendizaje y del nivel escolar anterior. Desde la enseñanza elemental, los alumnos se reparten en clases por eda-

des, que corresponden supuestamente al mismo nivel de desarrollo. En este estadio intervienen ya ciertas correcciones: algunos alumnos comienzan su escolaridad obligatoria con adelanto, otros con retraso. La generalización de la enseñanza preobligatoria facilita estos ajustes.

Además, desde el inicio de la escuela, se dirige hacia la educación especializada a los alumnos que presentan importantes retrasos de desarrollo o distintas categorías de problemas de personalidad o de comportamiento. También aquí la enseñanza preobligatoria permite una detección precoz y la vinculación de una parte de los alumnos a las ramas de pedagogía terapéutica o a las clases de adaptación desde el principio de la enseñanza obligatoria. Dentro del tronco común = primario, son numerosos los sistemas de enseñanza que practican también el desdoblamiento, sustituido a veces por la coexistencia de una vía rápida y de una vía lenta. En ambos casos se tiende a homogeneizar al alumnado de los cursos o de las vías paralelas.

Desde el inicio de la enseñanza secundaria, la selección y la orientación funcionan como formas de homogeneización de grupos de alumnos según su nivel o su proyecto de formación. Cuanto más se ramifica la red de las vías de formación, más barreras selectivas han tenido que pasar los alumnos que se encuentran en ella y más homogéneas son en principio sus capacidades de asimilación de las enseñanzas recibidas. Esto podría, por lo demás, legitimar el hecho de que la diferenciación que se da en un grupo de alumnos que siguen un mismo programa va debilitándose a medida que se

eleva el nivel de la enseñanza, para alcanzar en la enseñanza universitaria una indiferenciación casi completa.

Esta homogeneización del alumnado de una misma enseñanza, que nos parece evidente, no era en absoluto la regla en las escuelas antiguas o medievales. En la Edad Media, e incluso durante "l'ancien régime", el maestro tenía frente a sí un gran número de alumnos de todas las edades, de todas las condiciones, de muy diversos niveles. Una tal diversidad no perturbaba apenas el funcionamiento de la clase en un sistema de enseñanza "ex cathedra" sin evaluación o casi sin ella.

Excepto en lo que concierne la evaluación, la enseñanza universitaria ante grandes auditorios da una idea de lo que ocurría antes en las escuelas más elementales. Progresivamente, junto con el desarrollo de una pedagogía más racional, más preocupada por la eficacia, se fueron desarrollando formas de organización escolar que prefiguran la actual división en especialidades diferenciadas y, dentro de cada una de ellas, en grados sucesivos de creciente dificultad, de modo que era condición de acceso a cada grado el dominio del programa del anterior. Esta evolución, que va en el sentido de la formación de clases homogéneas desde el punto de vista de la capacidad de los alumnos para asimilar una determinada enseñanza no permite afirmar que la escuela no se preocupa en absoluto por las diferencias. Tal vez, por el contrario, es precisamente esa gran preocupación en un nivel de selección previa, lo que la lleva a eximirse de tenerlas en cuenta en el interior de un grupo ya seleccionado. Como toda organización burocrática la escuela tiene tendencia a sobrees-

timar el poder normalizador de sus reglas de funcionamiento. La racionalidad burocrática por excelencia, es decir, la que prevalece en la producción industrial, consiste en tratar de manera similar los casos similares. Para ello es necesario = formar clases de objetos, de acontecimientos, de casos, de = personas, suficientemente homogéneos para justificar un trato standard. El ajuste de la organización a las características individuales toma entonces, principalmente, la forma de la asignación a una clase homogénea, es decir, al trato standard reservado a todos los elementos de esa clase. Este proyecto normalizador tal como aparece en los organigramas, en la uniformidad de los programas y de los manuales, de los métodos y de los horarios, de las instalaciones materiales, de la formación de los maestros, no deja de ejercer unos efectos normalizadores. Pero subsiste una parte de la ilusión = que consiste en creer que la realidad se amolda completamente a la racionalidad burocrática. Se puede anticipar la siguiente idea: una organización burocrática tiende a disimular las diferencias que subsisten en el seno de las clases = pretendidamente homogéneas porque, para hacer frente a tales diferencias, responde con una clasificación más fina todavía, que conduce a especializar aún más los casos y los tratamientos, y con ello los agentes encargados de aplicarlos. Bajo = este lenguaje un poco abstracto, puede reconocerse la aparición de la enseñanza especializada, la diferenciación continua de las especialidades en la enseñanza secundaria, los = sistemas de cursos con niveles y opciones, las clases de apoyo o de mantenimiento. En todos los casos, duradera o provi-



sionalmente, se trata de constituir subgrupos más homogéneos en el seno del grupo demasiado heterogéneo. Pero este modo de adaptación a las diferencias exige reformas de estructuras, un cambio en la organización.

¿Por qué esta tendencia a la normalización, a la homogeneización de los alumnos que siguen una misma enseñanza, permite la subsistencia de diferencias notables que conducen a desigualdades de aprendizaje y de éxito? Pueden avanzarse = dos hipótesis:

- La homogeneización resulta insuficiente; dicho de = otra forma, persisten demasiadas diferencias en el seno del grupo que va a seguir la misma enseñanza;

- Los criterios de selección son inadecuados; dicho de otra forma, tienen poco valor predictivo; en consecuencia, = incluso una fuerte homogeneidad no garantiza en absoluto capacidades similares de aprendizaje y de éxito.

Estas dos hipótesis no son irreconciliables. De alguna manera, en toda organización burocrática el agrupamiento en clases homogéneas ya no es racional más allá de ciertos límites; en otras palabras, obliga a colocar en paralelo demasiados tratamientos especializados. Si el agrupamiento de alumnos es, hasta cierto punto, un factor de economía en los sistemas de enseñanza, más allá de ese punto llegaría a ser un factor suplementario de costo. De esto se sigue que los sistemas de enseñanza toleran, con conocimiento de causa, una heterogeneidad residual según los criterios mismos que presiden la selección. Esto remite a una discusión en la que no podemos profundizar aquí: la de los procedimientos de gestión

del riesgo de fracaso en los sistemas escolares, pues la racionalidad de agrupamientos por niveles escolares homogéneos no requiere que la totalidad de los alumnos que se apuntan a un ciclo de estudios o a un curso lo superen, sino sólo una mayoría suficiente de entre ellos. Jugando un poco con la proporción de fracasos admisibles, se hace variar el grado de homogeneidad requerido y, con ello, el costo de la homogeneización.

Pero la segunda hipótesis enunciada es más interesante aquí, porque atañe directamente a la evaluación y a los criterios de evaluación. En primer lugar a los criterios de evaluación predictiva, que es la que fundamenta la selección o la orientación. Aunque no se trata de desarrollar aquí este aspecto, podemos decir rápidamente que el acceso a un ciclo de estudios o a un curso depende en general del éxito escolar anterior. Ahora bien, nada nos asegura que el capital escolar adquirido sea el mejor predictor de los aprendizajes ulteriores.

De todas formas, los conocimientos anteriores están lejos de ser el único factor de éxito. No queremos volver sobre el conjunto muy diversificado de las condiciones que actúan en un aprendizaje escolar. Nótese simplemente que los conocimientos escolares ya adquiridos son sólo un elemento entre muchos otros. Ahora bien, estos otros elementos son tenidos en cuenta en mucha menor medida en los procesos de homogeneización.

Para evitar todo malentendido añadiremos que no aboga-

mos en absoluto por una homogeneización incrementada de los grupos que siguen un mismo programa, es decir, por una selección más fina o más racional desde el punto de vista psicométrico. Constatamos simplemente la heterogeneidad de hecho y constatamos también que esta heterogeneidad no traduce, al nivel del sistema escolar, una total indiferencia ante las diferencias sino, por el contrario, una diferencia del modo privilegiado de respuesta ante las diferencias individuales en las organizaciones burocráticas, a lo que se añade cierto desconocimiento de las diferencias pertinentes.

Si nos situamos en el interior de la misma enseñanza, habiendo constatado esa heterogeneidad hay que preguntarse cómo la asumen los maestros y, ante todo, si la perciben. Es aquí cuando volvemos sobre la forma sumativa y comparativa de la evaluación en una enseñanza débilmente diferenciada. Anticiparemos las dos siguientes hipótesis.

- Por su carácter esencialmente comparativo, la evaluación actualiza las diferencias; pero esas diferencias son en gran medida utilizadas para situar a cada individuo en relación a la media del grupo, erigida en norma. Lo que ocupa la atención del maestro es esa cierta dispersión de resultados, no la diferencia entre lo que cada uno sabe y lo que debería saber. Además, dado que las ejecuciones individuales se traducen en puntos o en notas, la dispersión es esencialmente manipulable mediante la elección de baremos, de tal manera que la cuantificación de las diferencias entre alumnos, aunque tenga consecuencias desde el punto de vista de su media,

es decir de su éxito, no posee excesiva significación en cuanto a lo que los separa desde el punto de vista de sus adquisiciones reales. Sólo una evaluación con referencia criterial, que confronte las adquisiciones de cada alumno con lo que deberían ser, permitiría tomar conciencia de las distancias entre los alumnos y, todavía más, entre la situación de cada uno de ellos y el objetivo.

- por su ~~carácter~~ esencialmente sumativo, la evaluación practicada convencionalmente orienta sólo acerca de las adquisiciones escolares más o menos generales; en el mejor de los casos, al principio de año por ejemplo, el maestro evalúa la adquisición del año precedente, pero en su evaluación formal no tiene en cuenta el conjunto de características individuales que, sin ser conocimientos o habilidades escolares, condicionan su adquisición.

Tal como se practica en el marco de una enseñanza colectiva débilmente diferenciada, la evaluación conduce a subestimar -sin disimularlas en absoluto- las diferencias que existen entre los alumnos al principio del año o del ciclo de estudios, pues esta forma de evaluación no está hecha para medir diferencias iniciales. Incluso las pruebas pasadas uno o dos meses después del principio del año pretenden sólo medir las primeras adquisiciones. Dos precisiones se imponen a este respecto:

- la génesis de las desigualdades ante la misma enseñanza no se debe solamente al hecho de la evaluación sino a un modo de enseñanza débilmente diferenciado del cual la evaluación es un componente. No es la evaluación la que crea la in

diferenciación de la enseñanza. Pero el modo de evaluación = contribuye a mantener la ilusión de homogeneidad de los asis-  
tentes a un mismo curso o de los alumnos de una misma clase;

- esta ilusión no es completa; todos los enseñantes sa-  
ben bien que reciben alumnos diferentes, y que la homogenei-  
zación es parcialmente una ficción. Saben también que, con =  
los medios de que disponen, la sobrecarga de los programas,  
la rigidez del plan de estudios, no pueden sino esperar que  
se mantengan las diferencias. No agravarlas en el curso de =  
un año es ya una victoria. El sistema de evaluación no puede  
pues enmascarar completamente la realidad de las diferencias,  
pero impide que el enseñante se enfrente con ellas incesante-  
mente mediante los instrumentos mismos que utiliza para apre-  
ciar la conducta escolar de los alumnos. Esto es lo que hace  
soportable su situación.

Por el contrario, puede decirse que una evaluación real-  
mente formativa, que diagnostique de forma analítica los mo-  
dos de funcionamiento, las dificultades específicas, los in-  
tereses, los ritmos de cada uno, conduciría a un impasse to-  
tal en una enseñanza de tipo colectivo, pues la evaluación =  
produciría una información ampliamente inutilizable, ya que  
el enseñante no tiene medios para añadir la individualiza- =  
ción de la enseñanza a la supuesta individualización de la =  
evaluación. De aquí se sigue que una evaluación formativa, =  
si se introduce sin ningún otro cambio, suscitará una contra-  
dicción en el seno del sistema pedagógico, una tensión entre  
el grado de diferenciación de las observaciones y el grado =  
de diferenciación de la acción pedagógica. Según la situa- =

ción del sistema escolar, tal tensión puede resultar generadora de cambios. Puede también, si la situación se halla bloqueada, resultar generadora de frustración, de desilusión, = de cinismo.

El modo de evaluación no es, evidentemente, el único factor que contribuye a mantener la estabilidad de una forma de organización pedagógica fundamentada sobre la enseñanza colectiva. No nos referimos aquí a las imposiciones económicas o a las relaciones de poder de índole política. Hablamos del factor de estabilidad crucial que constituye para muchos enseñantes el desconocimiento de las diferencias iniciales y de sus consecuencias, o la actitud de resignación ante estas diferencias. El segundo punto se refiere al fatalismo pedagógico ligado a la ideología del don, a la representación de los individuos como portadores de valores más o menos destacables que la escuela puede revalorizar o evidenciar, pero que no puede transformar. Una discusión a fondo nos llevaría muy lejos. Sugerimos pues simplemente que la ideología del don o de las aptitudes naturales inspira todavía muchos modelos de evaluación utilizados en la selección escolar, es decir al inicio de un curso o de un ciclo de estudios (Biseret 1974). En principio, la evaluación practicada, por ejemplo, en el transcurso de un año escolar es de otra naturaleza y se orienta en primer lugar hacia las competencias adquiridas, más que hacia la disposición a aprender. Podemos preguntarnos, no obstante, si no hay mayor relación de la que se cree entre estos dos momentos de la evaluación. La evolución del sistema de enseñanza hacia una elección basada en los resul-

tados escolares anteriores, más que en los exámenes y las pruebas de aptitud, va tal vez en el sentido de una mayor igualdad ante la orientación y la selección escolares. Pero esta evolución no deja de tener sus consecuencias, pues confiere cada vez más a la nota escolar, a las evaluaciones sumativas de fin de curso o de un ciclo de estudios, el valor de funciones predictivas del éxito del ciclo siguiente en tal o cual especialidad. No queda excluido que esta doble función favorezca una fusión de los modelos de evaluación sumativa y predictiva. En otro lugar (Perrenoud, 1977b) he intentado desarrollar algunas de las hipótesis brevemente esbozadas aquí.

Para un análisis más fino de los mecanismos de conversión de las diferencias culturales en desigualdades escolares, remitiré a Bordieu (1965), Bordieu y Passeron (1970), Bernstein en 1973, 1975), para no citar sino los trabajos más importantes.

Y nos preguntamos:

¿Es la evaluación, en tanto que tal, responsable de la desigualdad ante la misma enseñanza? Para resumir diremos:

1. Que la evaluación no es simplemente reveladora de la desigualdad, sino que participa en su génesis.

2. Que lo hace directamente cuando subestima las competencias reconocidas de los alumnos de las clases desfavorecidas o sobreestima las competencias de los alumnos de las clases privilegiadas (desigualdad ante la evaluación en sentido estricto; ante la evaluación como instrumento de medida, en

principio equitativo de las adquisiciones reales de los alumnos).

3. Que a título de componente importante, omnipresente en el sistema de enseñanza tomado en su conjunto y en la organización pedagógica en el marco de una enseñanza colectiva, la evaluación participa en la génesis de las desigualdades de aprendizaje y éxito.

En relación con las políticas de democratización de la enseñanza, este último punto no deja de tener sus consecuencias: es este carácter colectivo de la enseñanza y esta débil diferenciación lo que hay que abordar, proponiendo formas más diferenciadas de acción pedagógica fundamentadas sobre una evaluación formativa, criterial, individualizada. Existen en el sistema pedagógico actual ciertos grados de libertad y los modos de evaluación podrían, hasta cierto punto, evolucionar en el sentido de una evaluación formativa e individualizada sin necesidad de una transformación global de la organización pedagógica. Pero esta última impone tales limitaciones que no hay que esperar demasiado de la sola reforma de la evaluación una progresión espectacular hacia la igualdad de las adquisiciones.

No olvidemos que las diferencias culturales se transforman en factores de desigualdad social únicamente en función de determinados objetivos pedagógicos. Es probable que una transformación de estos objetivos, que una redefinición de la cultura digna de ser transmitida por la escuela, no sea suficiente para evitar un esfuerzo diferenciador de la enseñanza. Pero está fuera de duda que un mayor pluralismo de



los objetivos, que una menor distancia entre la cultura enseñada en la escuela y la vivida y experimentada en las familias populares, transformaría considerablemente los datos = del problema y permitiría depositar en la diferenciación de la enseñanza esperanzas menos desmesuradas (Cf. Perrenoud, = 1977e).

Una observación metodológica para concluir: el análisis expuesto ha versado sobre los mecanismos, sobre los procesos que, por mediaciones más o menos complejas, convierten las diferencias culturales en desigualdades propiamente escolares. Esta perspectiva contrasta con las explicaciones de la desigualdad ante escuela que insisten únicamente en las = diferencias entre niños, dejando en la sombra el hecho de que estas diferencias sólo dan lugar a desigualdades escolares en razón de un determinado funcionamiento del sistema de enseñanza. No hemos pretendido dar cuenta aquí del conjunto de procesos que componen el funcionamiento de un sistema de enseñanza, sino esencialmente de los que tienen lugar en el seno de un grupo-clase o de un curso, en el marco de una enseñanza colectiva débilmente diferenciada cuyos objetivos = vienen materializados en un programa y en la cual se practica una evaluación sumativa y comparativa. Existen, por supuesto, otros procesos, en particular los que rigen el ingreso al sistema de enseñanza, el paso de un sistema de enseñanza al mercado del empleo, o aun el conjunto de los procesos de orientación y de selección que realizan una regulación = del flujo de los alumnos y de las carreras a través del sistema de enseñanza. A ellos se añaden todos los procesos de =

gestión y de decisión que ajustan cuantitativamente y cualitativamente las particularidades de la organización escolar a la amplitud demográfica de su población, a la demanda de educación, a las posibilidades financieras, a la evolución de las ideas pedagógicas, a las transformaciones de la economía, etc...

El análisis de los procesos constituye a nuestro entender una condición para explicar la génesis de las desigualdades ante la escuela. Pero la sociología de la educación debe ir más lejos y, desde 1970 aproximadamente, ha franqueado resueltamente este umbral. La organización del sistema de enseñanza que sustenta los procesos generadores de desigualdad, debe a su vez ser explicada en el plano socio-político. Con "La reproducción" (Bourdieu y Passeron, 1970) se inicia el debate sobre la reproducción de las clases sociales a través del sistema de enseñanza; sobre la política educativa cuya expresión es dicho sistema; sobre las relaciones entre las clases sociales y entre los partidos que traduce esta política. Importa recordar simplemente que la explicación de las desigualdades no se detiene cuando se ha expuesto en evidencia los procesos pedagógicos que transforman las diferencias culturales en desigualdades escolares. Hay que explicar además, cómo se genera y se reproduce un sistema de enseñanza cuyo funcionamiento regular es generador de desigualdades.

## EL NIÑO EN EL MEDIO ESCOLAR:

## Relaciones maestro-alumno

Si echamos una breve ojeada al pasado, se observa que = al principio de este siglo la psicología de la educación se había constituido bajo una doble influencia. Por una parte, se había iniciado a partir del estudio de los fracasos escolares; y, por otro, se había basado, fundamentalmente, en un modelo teórico de referencia elaborado desde la perspectiva de una psicología del sujeto-objeto de la educación, es decir, del alumno. Esta concepción se aprecia claramente, por ejemplo, en la obra bien conocida de Binet (1911) considerada con frecuencia como el primer tratado de psicología escolar. En las ideas modernas sobre los niños, Binet no olvida por completo los factores inherentes a la escuela y al enseñante, pero los relega a una posición completamente secundaria. Cuando se dedica a señalar la influencia que proviene = del maestro, lo hace desde luego más bien en plan "moralista" que en plan "psicólogo", al hablar de cualidades del "corazón", de "firmeza" y de "bondad de carácter" como propias del "buen maestro".

Aunque todavía no se haya abandonado esta forma de ver las cosas, los intereses sin embargo han evolucionado rápidamente. La psicología de la educación ha diversificado sus enfoques a consecuencia de la toma de conciencia creciente de otras condiciones que las inherentes al niño y a su familia.

También ha intentado desprenderse de sus preocupaciones iniciales, centradas en los fracasos, en favor de una psicología general de la enseñanza.

El estudio de las condiciones propiamente pedagógicas = se orienta ahora en dos direcciones. La primera se ocupa del estudio de los problemas en relación con los métodos de enseñanza, dentro del marco de una psicología didáctica centrada simultáneamente en las exigencias de las materias impartidas, los factores cognitivos de su aprendizaje y los procesos técnicos de su enseñanza. La segunda perspectiva concierne al estudio de los problemas referentes a las relaciones = enseñante-enseñado dentro del marco de una psicología relacional centrada en el estudio de las condiciones de relación más favorables a la realización de los objetivos educativos.

Incluso la segunda perspectiva, que es la que actualmente nos interesa, ha sufrido una evolución muy significativa.

En un principio, y con unas resultados que se han hecho notar siempre, los estudios proceden principalmente de una = aproximación a la que Morrison y Mc Intyre (1969) atribuyen un punto de partida centrado en el modelo de la eficacia. De hecho, presenta cuatro características. La primera tiene que ver con un afán pragmático de eficacia; se trata, de cara a la consecución de unos fines de selección y de formación, de identificar las características personales del enseñante de las que depende su eficacia profesional. Su segunda característica es la de ser decididamente conductista: la correlación entre las características del enseñante y los criterios de eficacia se realizan sin tener en cuenta lo que ocurre en

tre enseñante y enseñados dentro de la situación escolar. Su tercera característica estriba en tomar como modelo una = psicología de la persona, y no del personaje, al utilizar = unas variables predictivas del tipo de rasgos de personalidad, intereses, etc... Su última característica, por fin, es la de inscribirse en la corriente teórica, ya en decadencia, de la psicología de las aptitudes.

Las decepciones sufridas y, por otra parte, el creciente interés hacia los fenómenos de interacción dentro de los grupos, han conducido a los investigadores a operar un desli = zamiento y centrar cada vez más sus trabajos en el estudio = de la situación pedagógica propiamente dicha en el seno de = la clase.

Dos tipos de hechos, pues, deberían ser considerados = con la importancia que se requiere. Los primeros, se refieren a aquellos comportamientos en una situación cuyo estudio hace indispensable la puesta en marcha de métodos de observación pesados y costosos. Los segundos, de los que la psicología no ha hecho más que empezar a preocuparse, son los fenómenos de representación, y en particular los de representación del otro, cuyo estudio es esencial para la comprensión de los comportamientos en sí mismos.

El tomar como eje las interacciones maestro-alumno ha = situado en principio las investigaciones en el marco de una concepción molar que hace referencia a modelos explicativos de tipo unidimensional. Tales son los modelos del tipo "autocrático-democrático", "directivo no directivo", cuyos límites han sido muy bien señalados por Snyders, 1973, 75 y 78, en

cuanto a sus presupuestos ideológicos y a su insuficiente = preocupación respecto a las situaciones escolares y, sobre = todo, a la especificidad de sus objetivos. A esta crítica de fondo, conviene añadir que, desde un punto de vista metodológico, las "dimensiones" de referencia en este tipo de modelo están lejos de ser puras y constituyen de hecho una amalgama de características diferentes y diferenciables de las situaciones pedagógicas (notable confusión en el modo de definir el liderazgo y las connotaciones afectivas según la forma en que sea asumido) a las que sin embargo los alumnos nos muestran que son sensibles, al menos a partir de cierta edad, a través de sus representaciones del enseñante.

Actualmente la psicología de la educación debe realizar un esfuerzo para desprenderse de los modelos uni-dimensionales en el estudio de las interacciones. Sobre todo, porque = es imposible comprender las interacciones comportamentales = sin tener en cuenta las representaciones de las que toman su significado y que contribuyen a engendrarlas. Pero también, porque ninguna psicología de la educación será totalmente = adecuada a su objeto si no se ocupa de estudiar el conjunto de las variables (incluidos el niño, el enseñante, los métodos...) pertinentes para la consecución de los objetivos precisos perseguidos en cada situación pedagógica. Nunca podrá ser totalmente adecuada si hace abstracción de los factores sociales muy generales y de las condiciones de orden institucional que matizan toda acción pedagógica.

La toma en consideración de los factores sociales y socio-institucionales generales en el estudio de las modalidades relacionales maestro-alumno es a mi entender algo completamente esencial.

Sería peligroso creer, como podría permitirlo toda una reciente corriente de trabajos y de prácticas, que los problemas esenciales actualmente planteados en la escuela pueden ser resueltos, o incluso notablemente reducidos, con el mejoramiento de las relaciones maestro-alumno, de sus contactos de persona a persona, sin que en definitiva el propio marco de sus relaciones (objetivos, estructuras, modalidades de funcionamiento de la institución) sufra serias transformaciones.

Afirmar esto no significa que subestime el interés de algunas prácticas realizadas, que provienen de concepciones teóricas sólidas y fecundas, y apuntan a la formación de las actitudes más idóneas para el mejor desarrollo de las relaciones interpersonales. Hay individuos, dentro de la profesión de la enseñanza, como en todo, cuya problemática personal constituye un obstáculo insalvable cuando se trata de establecer intercambios productivos con el prójimo. Su falta de posibilidad de diálogo, de disponibilidad, son de tal magnitud que superar este obstáculo constituye en tal caso una premisa indispensable para entablar una verdadera comunicación.

De forma general, la función de enseñanza se acomoda perfectamente, sin que se vea afectada la realización de los

objetivos, por la gran diversidad de tipos de personalidad = de quienes la ejercen y por los matices específicos que pueden resultar de sus relaciones con los enseñados.

Una psicología de la relación educativa que concediera la primacía a los factores llamados de "personalidad" tomaría necesariamente un camino equivocado. Una psicología tal no podría desembocar más que en explicaciones y proposiciones de solución ilusorias achacando particularmente a las características individuales de las personas implicadas en la relación enseñante-enseñado toda la responsabilidad de las = desgracias y avatares de la acción pedagógica.

Toda su transformación esencial de la relación enseñante-enseñado pasa necesariamente por un cambio del proceso = educativo y, más ampliamente todavía, por un cambio de orden institucional. No es la transformación de la relación pedagógica lo que va a implicar un cambio del proceso educativo o un cambio institucional, sino que es ella la que depende de este. No se entiende por "condiciones de adquisición del saber" sólo los procesos educativos (en términos por ejemplo = de "procesos tradicionales" o de "procesos activos", tipo Escuela Nueva) sino además, y de forma prioritaria, las condiciones institucionales generales: objetivos educativos asignados, estructura, modo de funcionamiento y referencias ideológicas de la institución.

Así expuesto, el estudio de las relaciones maestro-alumno no recobra todo su sentido. Teóricamente al menos, tres vías complementarias son posibles entonces.



a) La primera vía se ocupa del estudio de los factores socio-institucionales más generales. Postula que, por el mismo modo de definirse en un momento dado de su historia, toda institución educativa impone un determinado modelo relacional general que fijará en grados diferentes, pero de forma siempre sensible, las relaciones que puedan establecerse entre cada profesional de la educación y sus alumnos.

Sería ilusorio creer que la naturaleza de las relaciones maestro-alumno pueda depender, en esencia, del estilo que el enseñante sepa darle como persona. Su papel de personaje profesional al servicio de una institución que le dirige y le controla, reduce forzosamente y, en buena parte sin que él lo sepa, su margen de libertad.

Quizás algunos encuentren esto trivial y, sin embargo, bastantes psicólogos preocupados por las relaciones con frecuencia lo olvidan; el enseñante es tributario de las influencias socio-institucionales masivas que mantienen tanto a la institución que le emplea como a la sociedad que maneja a esta última. A este nivel, las expectativas del cuerpo social y los objetivos educativos institucionales generales (prioridad de la educación del espíritu sobre la educación del cuerpo, por ejemplo) van a jugar un papel determinante. Todo dependerá de las reglas de funcionamiento de la institución y, además de otras cosas, de la suerte que haya corrido el enseñante en su forma de relacionarse con la jerarquía institucional.

b) La segunda vía consiste en preguntarse por las modalidades relacionales específicas más eficaces para la construcción por parte del alumno de tal o cual saber particular. Las exigencias propias de cada materia de enseñanza y el conocimiento de los alumnos (características físicas, psicológicas, fisiológicas, psicosociológicas generales y diferenciales) habrán de ser tenidas en cuenta por el responsable = de la búsqueda del modelo relacional más conveniente en cada caso.

De esta segunda vía se ocupa la psico-pedagogía diferencial de la relación pedagógica. Busca una concepción unicista de un modelo de relación maestro-alumno. Con ello, se torna caduco el célebre debate acerca de las virtudes recíprocas bien de una pedagogía que opte por un clima relacional = general de tipo "centrado en el maestro", o bien de una pedagogía que opte por un clima relacional de tipo "centrado en el alumno". De un sólo golpe condena toda medida única del "clima general" de la clase. Una vía tal, que conceda la primacía a las exigencias de las situaciones educativas, es decir, a la realización de unas condiciones óptimas para la = apropiación o construcción de saberes por los alumnos, plantea al contrario como hipótesis que, según los objetivos particulares y/o los alumnos implicados, el maestro mismo pueda asumir su papel de líder institucional de formas diferentes: en otras palabras, que las exigencias pedagógicas inviten a crear unas formas de relación con los alumnos (tanto como = formas de relación inter-alumnos) variables según las finali

dades perseguidas.

Esta segunda vía no se caracteriza desde luego por la facilidad. Primero, porque invita a un análisis teórico surgido de diversas situaciones educativas y procesos implicados. Pero también, y por esto se comprende fácilmente, porque es tributaria, tanto desde el punto de vista teórico como del de sus posibilidades concretas de aplicación, de las influencias socio-institucionales muy generales que anteriormente hemos señalado.

c) Y ya en tercer lugar, pero en tercer lugar solamente, servirá para algo plantearse las incidencias relacionales de las características de personalidad propias de tal o cual en señante. No hay por menos que echarse a temblar ante la idea de que una de las corrientes de investigación más desarrollada haya dado prioridad a este tipo de factores. Pero todavía se estremece uno más a la vista de las motivaciones subyacentes, puesto que una de las razones invocadas por muchos investigadores ha sido la de la utilidad para la selección = de los futuros maestros.

No hay nada de sorprendente en que las investigaciones llevadas a cabo exclusivamente en esta tercera vía no hayan aportado prácticamente nada (cf. la revisión de cuestiones = de Getzels y Jackson, 1971). Una de las razones de su esterilidad estriba justamente en que han sido realizadas fundamentalmente sin tener en cuenta los determinantes y condiciones que surgen de los dos niveles anteriormente mencionados y, = en particular, porque no han comprendido que el estudio de

las funciones profesionales de los enseñantes no tiene mucho que descubrir si se toma como modelo una psicología de la persona. De todas formas, las características de la persona (o rasgos de personalidad, como se les llama a menudo) no son los factores prioritarios a tener en cuenta de cara a la edificación de una teoría de las relaciones maestro-alumno. Aunque reintegradas en los contextos anteriormente señalados pueden ser útiles, sin embargo, si se las considera como una condición entre otras, dentro del análisis de las modalidades relacionales óptimas según los diferentes tipos de intervención pedagógicas.

Algunas indicaciones metodológicas y técnicas

Es conveniente precisar desde el principio que todos = los trabajos en los que vamos a basarnos utilizan unas representaciones de sujetos singulares acerca de otros sujetos = singulares que conocen. En otras palabras, se solicitó al = maestro que hablase de cada uno de sus alumnos y a cada alumno que lo hiciera de su maestro. Esta es la primera opción. En esta perspectiva ya de por sí bien delimitada, se pueden instrumentar varios procedimientos que van desde técnicas = muy abiertas, de carácter no directivo, a, por el contrario, técnicas muy cerradas, de carácter muy directivo. Los procedimientos escogidos son del segundo tipo: cada compañero escolar (maestro o alumno) es invitado a formular unos juicios sobre el otro en forma de estimaciones cuantitativas a partir de un patrón de variables seleccionadas por el experimentador. Esta es una segunda opción que limita a priori el universo de representación aprehendido, pero que, con la esperanza de que la elección de las variables elicite hipótesis claras, ofrece enormes ventajas, tanto en lo que se refiere al tratamiento como a la interpretación de los datos.

Lo que de hecho nos interesa no son tanto las respuestas de cada sujeto (maestro o alumno) consideradas individualmente como los caracteres generales que estas respuestas muestran según que los sujetos pertenezcan a tal o cual categoría (según la edad, sexo, nivel de la clase, pertenencia social, función institucional, ideología de referencia, etc...)

Las comparaciones entre grupos pueden pues llevarse a cabo =  
según dos tipos de indicaciones.

Las indicaciones del primer tipo se obtienen mediante =  
comparaciones de medias. Ya de por sí son interesantes, en =  
la medida en que nos informan sobre el carácter más o menos  
favorable de las representaciones.

Sin embargo, lo que parece tener más interés aún, son =  
las comparaciones relativas a la organización misma de las =  
respuestas. Sabemos efectivamente que las representaciones =  
(tanto del otro como de cualquier objeto) se construyen po-  
niendo en acción unos procesos de esquematización en los que  
los fenómenos de categorización-interpretación juegan un pa-  
pel central. Es al analizar la estructura de los juicios, a  
partir de los métodos de análisis factorial por ejemplo, =  
cuando se podrían poner al descubierto algunas dimensiones =  
subyacentes a partir de las cuales tal o cual categoría de =  
jueces (maestros y alumnos) aprehende tal o cual categoría =  
de compañeros (alumnos o maestro).

Las comparaciones entre grupos a partir de los dos ti-  
pos de información precitada (estimaciones medias y organiza-  
ción estructural de los juicios) pueden conducir así a esta-  
blecer tres tipos de efectos posibles de las variables dife-  
renciales evocadas sobre los sistemas de representación uti-  
lizados en la aprehensión del otro en la escuela.

El primer efecto se refiere a la significación social =  
de las dimensiones esquematizadas de la representación. Esto  
se traduce en la interpretación de las estructuras factoria-  
les, por diferencias en el sentido que se puede atribuir a =

los factores considerados. Las categorías normativas también son diferentes debido al hecho de que los grupos comparados no privilegian los mismos valores de la persona en la organización de su representación. El segundo efecto concierne a la importancia relativa otorgada a cada dimensión. Esto se traduce, en términos del análisis factorial, por unas diferencias entre partes de varianza que se explican por dimensiones que pueden tener significaciones idénticas o casi idénticas. El último efecto se desprende de la utilización del sistema dimensional desde el punto de vista del carácter más o menos favorable de los juicios emitidos, lo cual puede ser interpretado en términos de representación más o menos favorable de lo que es objeto el otro.

Aspectos generales de la organización  
de las representaciones maestro-alumno

Si nos remitimos en primer lugar a los resultados más generales, el estudio de la organización de las representaciones maestro-alumno revela una diferencia esencial en la manera en que cada uno de los compañeros escolares capta al otro, siendo los valores de la persona que cada uno privilegia tributarios de su posición y de sus respectivas expectativas en la relación educativa. Esta diferencia se observa netamente cuando se compara el significado del primer factor

centroide o del primer componente principal en las matrices factoriales iniciales.

Las dimensiones a partir de las que el alumno construye su representación del maestro muestran que desde muy temprano es sensible al papel de instructor del enseñante. La imagen de la "institutriz" se perfila ya, al fin de preescolar, a través de la dualidad calor-hostilidad que subyace en las dimensiones de la aprehensión ambivalente de la "madre-maestra". La "huella" de la representación que dejan las funciones institucionales inherentes al rol del otro se acentúa y diversifica con la edad, pero lo que sin embargo prima para el alumno, al menos hasta el nivel secundario y a menudo incluso más allá, es el lugar otorgado a las connotaciones afectivas y relacionales de las conductas del enseñante. El alumno expresa de este modo una exigencia profunda: la de una relación privilegiada establecida sobre una modalidad calurosa, benevolente, equitativa y comprensiva, por la que él se sienta reconocido y valorado, como individuo singular, por un adulto disponible dentro del ejercicio de su papel de instructor.

Inversamente, y esto se observa desde la etapa preescolar, el papel institucional del enseñante le lleva a privilegiar los valores normativos que corresponden a las actitudes y comportamientos más de acuerdo con su doble función de instrucción de los alumnos y de gestión de la vida social del grupo-clase, en detrimento de los valores humanos socio-relacionales en cuanto a la tonalidad afectiva de los intercambios. Desde esta perspectiva, los valores de la persona que



hagan alusión a la conformidad de las actitudes morales y a los comportamientos de movilización necesarios para el respeto de las reglas instituidas y a la sumisión al poder enseñante, son más apreciados incluso que los valores cognitivos. Valiéndose de estos, el enseñante decide además la primacía de las cualidades asimiladoras propias del pensamiento convergente respecto de las cualidades creadoras características del pensamiento divergente.

La contradicción señalada entre la organización significativa de los dos sistemas de representación plantea ciertamente una dificultad mayor de la acción pedagógica con respecto a las expectativas respectivas de roles de los dos compañeros. El que el enseñante otorgue la prioridad, desde su aprehensión, a ciertos valores de la persona ligados a los objetivos institucionales normativos, sin lugar a duda no nos sorprende. La exigencia expresada por el alumno nos recuerda, en todo caso, que nuestra institución escolar competitiva, el filtro a través del cual es aprehendido el escolar, corre el riesgo de enmascarar las características y necesidades del niño que al no ser tenidas en cuenta pueden llegar incluso a perjudicar el logro de los objetivos perseguidos.

Partiendo de los diferentes tipos de comparación intergrupos, vamos a subrayar ahora la influencia determinante de los factores institucionales sobre el sistema de categoriza-

ción-esquemmatizante a partir del cual el adulto-enseñante = construye su representación del alumno cuando se compara esta influencia a la de otros factores. Hemos procedido, en este caso, utilizando dos grandes tipos de comparaciones.

El primero consiste en comparar grupos de enseñantes = que ejercen las mismas funciones generales en el seno de un mismo género de institución. En este caso, se trata de comparaciones entre grupos de maestros que ejercen en la escuela primaria. Las variables diferenciales utilizadas han sido en este caso variables diferenciales clásicas, tales como el sexo de los enseñantes, su antigüedad en el oficio o incluso la edad de sus alumnos. Pero además, también hemos utilizado unas diferenciales menos clásicas y establecido comparacio-nes entre grupos de enseñantes de ideologías muy diferentes: ideologías sindicales o ideologías pedagógicas.

En el segundo tipo, las comparaciones se han efectuado entre grupos de profesionales de la educación que ejercen unas funciones más o menos diferentes en el seno de institu-ciones educativas que no tienen idénticos objetivos. De esta manera, por ejemplo, hemos podido comparar enseñantes de escuela de párvulos con enseñantes de escuelas de primaria, o también; con el mismo modo de recogida de datos, a enseñantes de primaria (que tuviesen en este caso como función esencial la instrucción) con educadores especializados (que tuviesen como función esencial la adaptación socio-relacional).

a) Ninguna de las comparaciones efectuadas entre los subconjuntos de la población de enseñantes de primaria ha = destacado diferencias importantes entre las matrices facto-

riales, es decir, entre los sistemas de categorización según los cuales los alumnos son aprehendidos.

Tanto si los enseñantes son hombres o mujeres, como si sus alumnos son del principio (6 años) o el final (11 años) de la enseñanza primaria, tanto si son nuevos como antiguos en el oficio (menos de 5 años o más de 20 años de antigüedad) captan al alumno a través de dimensiones esquematizantes que comparten significaciones idénticas o casi idénticas. Es destacable, en particular, la constatación de que los alumnos más jóvenes (6 años) son objeto de un halo sincrético tan importante como los alumnos mayores (11 años) y que este halo se organiza a partir de los mismos valores de la persona. Hay desde luego un efecto sexo del enseñante, y un efecto sexo del alumno, pero no incide en la significación del sistema dimensional. Sólo incide sobre las medias de estimación, es decir sobre el carácter más o menos favorable de las representaciones. No se ve aquí afectado el meollo de la representación, dentro de lo más significativo, sino un aspecto sin duda más periférico ligado a las representaciones, actitudes y comportamientos del rol del sexo en nuestras sociedades.

b) Las comparaciones limitadas que se han podido establecer entre maestros de primaria de ideologías diferentes señalan que las estructuras factoriales pueden estar efectivamente afectadas en función de la significación de los factores extraídos. Aunque estos efectos, que conciernen a la naturaleza significativa de las dimensiones de la representación, permanecen bastante discretos. Es de hacer notar que =

la única influencia ideológica estudiada que ha tenido un efecto sensible sobre la significación del sistema dimensional es la que concierne a los enseñantes que se oponen a la competencia inter-individual en clase, ya que describe unas prácticas profesionales personales de acuerdo con este punto de vista. Se podrá comprender que algunos elementos centrales de la representación sean entonces afectados en la medida en que se cuestiona un aspecto funcional esencial del sistema escolar actual.

En otros casos en los que las diferencias ideológicas son aparentemente más importantes que los compromisos políticos o sindicales que suponen, los únicos efectos recogidos se han referido al carácter más o menos favorable de las representaciones y, eventualmente, a la mayor o menor importancia del "halo" en la aprehensión sincrética de los alumnos. Lo cual tendería a demostrar que la influencia de los factores ideológicos sobre los modelos de comportamiento y las expectativas de roles, a partir de los cuales el alumno es aprehendido, afecta menos al color de los compromisos ideológicos (por marcados que sean) que a su pertinencia en cuanto a las modificaciones concomitantes de los objetivos y del funcionamiento de la clase.

c) De entre todas las comparaciones es sobre todo en el caso en que los contextos institucionales, toda vez que los objetivos educativos y las expectativas profesionales eran de naturaleza netamente diferente, donde los sistemas de representación se han visto más afectados. Las diferencias pueden referirse al carácter más o menos favorable de las repre

sentaciones o al peso de tal o cual tipo de factores, como =  
ha sido el caso más frecuente en las comparaciones anterior-  
mente señaladas. Pero siempre suponen un impacto, en ocasio-  
nes muy importante, en la significación de los sistemas de =  
categorización. Se deja ver ya en las comparaciones entre en  
señantes de primaria. Sin embargo, las diferencias se hacen  
más importantes cuando los contextos y objetivos perseguidos  
son todavía más dispares, como ocurre en el caso de las com-  
paraciones entre maestros de escuela primaria y educadores =  
especiales, por ejemplo.

Como conclusión a esta parte, se puede afirmar que el  
conjunto de las comparaciones que se ha posido efectuar se =  
inclina en favor de la hipótesis acerca de la influencia com  
pletamente determinante de los factores socio-instituciona-  
les más masivos (objetivos educativos perseguidos y modalida-  
des de funcionamiento) sobre el sistema dimensional a partir  
del que el profesional de la educación construye su represen-  
tación de los niños-alumnos.

Todos estos datos sobre las representaciones maestro- =  
alumno, por muy interesantes que sean en sí mismas, no po- =  
drán servir de mucho, sin embargo, si no se atiende a las po  
sibles relaciones entre representaciones y comportamientos.  
Mucho habría que decir aquí. Nos limitaremos a mostrar algu-  
nas direcciones de investigación en las que merecería la pe-  
na que los trabajos fuesen reemprendidos o más ampliamente

desarrollados. Sólo vamos a bordar dos cuestiones de entre las las que se pueden plantear. En primer lugar la que se refiere a las relaciones que pueden existir entre la representación diferencial que se constituye el maestro de cada uno de sus alumnos y los comportamientos efectivos de los mismos. En segundo lugar la que concierne a las incidencias que los hechos de representación puedan tener sobre los comportamientos pedagógicos del enseñante y su eficacia.

A continuación vamos a hablar de una investigación que puede aportar luces al tema que estamos tratando.

Los datos que vamos a comentar, se obtuvieron en la escuela de párvulos (en Aix-en-Orovince). Se utiliza una tabla temporal precodificada para registrar las fluctuaciones de la actividad (trabaja-no trabaja) y una treintena de comportamientos motores concomitantes, a lo largo de unas secuencias de observación de un cuarto de hora, en dos actividades de valencia escolar muy diferente : pintura e iniciación a la escritura. Paralelamente, se solocita a las maestras que rellenen un cuestionario preciso sobre lo que ellas piensan acerca de las características de movilización de los alumnos observados.

Más tarde compara los dos tipo de información: comportamientos observados y representación proveniente de las maestras.

El análisis de las observaciones del comportamiento revela (entre otras cosas) que las fluctuaciones de la actividad y el modo en que los alumnos, en general, se movilizan =

en las dos actividades presentan enormes semejanzas, a nivel de grupo de alumnos, pero que sin embargo existen pocas correlaciones inter-individuales entre las dos situaciones = cuando lo que se ponen en correlación son los diferentes índices. En otras palabras, la forma en que un alumno se moviliza en una situación, poco permite prever cómo lo va a hacer en otra (excepto en casos excepcionales). Es preciso añadir que, cualquiera que sean los índices utilizados, no se = observan diferencias debidas al status escolar (buenos alumnos/malos alumnos) más que en la situación de iniciación a = la escritura. En las observaciones llevadas a cabo en la situación pintura no existen diferencias.

La puesta en relación de los indicadores comportamentales con las respuestas de las maestras nos ofrece dos tipos de información acerca de las maneras en que la enseñante utiliza las informaciones comportamentales para construir su representación de los alumnos.

La más macroscópica de las informaciones tiene que ver con la prioridad que se concede a la situación dotada de la más alta valencia escolar. Sus descripciones no establecen = relaciones, en ninguna de las 18 clases de párvulos, más que con las observaciones realizadas por los psicólogos en la situación de iniciación a la escritura. Ocurre que, ya que los "buenos" y "malos" alumnos no pueden distinguirse en cuanto a su movilización en pintura, las maestras aportan una representación muy contrastada de su atención y de las características de su movilización. Toman como referencia los indicadores comportamentales propios de la situación de iniciación a

la escritura.

Es posible que esto no sorprenda, aunque es muy necesario percatarse de que el adulto, en este caso, construye una representación general del alumno que privilegia arbitrariamente una situación entre otras, en virtud del sistema normativo de valores de referencia ligado a los objetivos privilegiados por la institución. Por tanto, las imágenes construidas no pueden tener un alcance general, ya que, en otras situaciones, los malos alumnos son capaces de una movilización de tan buena calidad como los otros por poco que la tarea = propuesta esté a su alcance.

La otra información que se desprende de las comparaciones efectuadas se apoya en unas comprobaciones mucho más finas. Estas comprobaciones, relativas a las manifestaciones = comportamentales concomitantes a las fluctuaciones de la actividad, llaman nuestra atención hacia unos mecanismos más = sutiles según la selección de índices parciales a los que = las maestras confieren un valor expresivo importante, cualquiera que sea su valor funcional desde el punto de vista = del empeño en la actividad y del esfuerzo de movilización de los sujetos. Las maestras tienen desde luego una percepción bastante exacta de ciertas características comportamentales. A partir de la práctica establecen unos índices obtenidos en una situación dada que dan lugar a unos sesgos de representación. Teniendo en cuenta las condiciones en las que ejercen su trabajo, así como los modelos institucionales de comportamiento esperado, tienden a eliminar los índices comportamentales que no muestran una connotación precisa de conformidad,



aunque estos índices comportamentales no hagan referencia a una movilización insuficiente. Quizás de esta forma, por ejemplo, se podrían explicar las diferencias de representación que la maestra tiene del alumno niño y de la alumna niña.

En cuanto a la segunda cuestión planteada, la que se refiere a las relaciones entre hechos de representación maestro-alumno y eficacia pedagógica del maestro, ya han dado lugar a un buen número de trabajos, algunos de calidad. Se han emprendido tres tipos de investigaciones, los tres inspirados en las corrientes teóricas de la psicología social experimental.

El primer tipo de estudios, según la iniciativa de GAGE se refiere a las relaciones entre la exactitud de la percepción del alumno por el maestro y la competencia de este último en facilitar la adquisición de los saberes. Los autores han trabajado en la corriente teórica llamada de la "empatía" y han formulado la hipótesis de una relación entre la "aptitud" para hacerse una representación exacta del alumno y la competencia en el desempeño del papel profesional.

El segundo tipo de investigaciones, también por iniciativa de Utas, pero que cuenta con trabajos mucho más numerosos (de los cuales hay algunos muy recientes), se refieren a la influencia que sobre los comportamientos pedagógicos del enseñante tiene la información que este recibe sobre la manera en que sus alumnos le perciben. Tomando como base las teorías de la congruencia cognoscitiva, y con más frecuencia aún la teoría del equilibrio de HEIDER, los autores han planteado la hipótesis de que la información proporcionada al en

señante va a crear un desequilibrio, o incluso una disonancia, entre las representaciones que de él tienen sus alumnos y la representación que él tiene de sí mismo o la que desearía que los alumnos tuviesen de él. Al generar este desequilibrio tensión y malestar, el enseñante debería en ese caso modificar sus conductas pedagógicas a fin de mejorar la representación que los alumnos tienen de él.

El tercer tipo de estudios, el más conocido por ser el más reciente y el más discutido, se refiere a los efectos de expectativa del enseñante y tiene sus orígenes en trabajos que tienden hacia la edificación de una "psicología social de las situaciones experimentales". Se sabe que los trabajos sobre los efectos de la expectativa han sido desarrollados bajo el impulso de ROSENTHAL, estableciéndose el paradigma experimental de base, en los primeros estudios, sobre una modificación de la representación que el enseñante tiene de los alumnos bajo la influencia de un sesgo de información. Los investigadores esperan pues que esta modificación de la representación tenga un efecto sobre los comportamientos del enseñante respecto a unos alumnos "experimentales", y, por consiguiente, sobre sus aprendizajes escolares y su desarrollo. Lo que en general es menos conocido es que las investigaciones realizadas sobre este tema, (una treintena, al menos) en el campo de la educación, utilizan de hecho dispositivos muy dispares. Algunas son verdaderos trabajos experimentales de laboratorio, realizadas fuera de la clase, en unos plazos de tiempo muy breves, lo cual permite controlar

perfectamente las variables situacionales. Otras consisten en trabajos experimentales de campo, realizados en instituciones educativas reales, en unos plazos de tiempo mucho más largos transcurriendo incluso 2 años entre el test y el re-test. Algunas, finalmente, las menos numerosas y puede ser que las más difíciles de realizar, no utilizan un procedimiento experimental, sino un procedimiento diferencial.

De estos trabajos se puede decir que los realizados desde la primera perspectiva (exactitud de la percepción del otro) no han conseguido confirmar la hipótesis planteada. Esto no quiere decir que la cuestión propuesta no tenga sentido, sino más bien que ha sido estudiada en referencia a una conceptualización teórica inadecuada para su correcto tratamiento y con unas técnicas que ofrecen unos resultados que se explican en parte por artefactos metodológicos. La gran mayoría de los estudios realizados según la segunda perspectiva (teoría del equilibrio) ofrece unos resultados que confirman las hipótesis, en términos de frecuencia por supuesto, lo que viene a significar que siempre hay una proporción nada despreciable de clases y de enseñantes en los que las modificaciones esperadas no se dan. En cuanto a los resultados sobre los efectos de la expectativa, todo el mundo sabe que son contradictorios. Sin embargo, cuando se mira más de cerca, se constata que las contradicciones son explicables y que son el fruto simplemente de los trabajos experimentales de campo, precisamente aquellos en los que más difícil resulta propiciar las condiciones que permitan verificar las hipótesis.

En realidad, por muy estimulantes que sean los datos, =  
se puede afirmar que las tres perspectivas de estudio señaladas no han puesto el suficiente cuidado en construir unos mo  
delos teóricos que se adapten al análisis de los fenómenos =  
estudiados: por una parte, los autores no han concedido la =  
suficiente importancia a la especificidad de las conductas =  
en una situación educativa de campo; por otra parte, no han  
tenido en cuenta suficientemente las interacciones con el =  
conjunto de variables situacionales pertinentes.

Ningún estudio de este tipo será totalmente fecundo si  
no tiene en cuenta la complejidad de las relaciones entre la  
representación del otro y la acción educativa. Tanto si se =  
trata de las investigaciones, realizadas según el marco teó-  
rico de la exactitud de la percepción social, de la congruencia cognoscitiva o de los efectos de expectativa, el análi-  
sis de los datos empíricos lleva, en primer lugar a la nece-  
sidad de considerar siempre la influencia de la representa-  
ción. Efectivamente, importantes semejanzas a propósito de  
las representaciones del otro pueden significar tanto seme-  
janzas estrechas como marcadas diferencias en las conductas  
de los sujetos, según la significación que tomen los fenóme-  
nos de representación del otro dentro del universo general =  
de sus representaciones.

Los resultados de ciertos trabajos sugieren por ejem- =  
plo que la representación del compañero puede intervenir tanto  
para orientar el comportamiento respecto a él como para =  
hacerlo aceptable por el sentido que le da a posteriori. =

Hay toda una dialéctica compleja, en términos de influencias recíprocas, en torno a las interacciones entre conductas educativas y representación del otro.

Una de las cuestiones importantes planteadas a propósito de los trabajos de los que he hablado es, por otra parte, la de la influencia de la información y de la actitud en tanto que elementos constitutivos de la representación del otro, sobre la calidad de la interacción educativa. Por interesantes que sean, las perspectivas de estudio analizadas plantean más problemas de los que resuelven, puesto que han incidido en cada uno de estos aspectos por separado.

Resituadas en el contexto teórico general de las representaciones, parece en efecto, que información sobre otro y actitud respecto a él, no pueden estar disociadas si se pretende comprender las relaciones entre representaciones y acción. Ante todo, porque en tanto que elementos constitutivos de la representación del otro, información y actitud mantienen relaciones complejas: la actitud respecto al otro influye sobre la información de la cual él es el objeto, pudiendo a su vez las fluctuaciones de esta última engendrar cambios de actitud. Aunque, por otra parte, desde la perspectiva de una influencia sobre la tarea educativa, el uso que se haga de la información sobre otro depende de la actitud que se tenga ante él lo mismo que el impacto de las actitudes es en parte tributario de los elementos de información.

Además, y más allá de los problemas intrínsecos a los fenómenos de representación, las relaciones entre representa

ción del otro y tarea educativa no pueden ser analizados más que teniendo en cuenta todo un conjunto de otras condiciones. El impacto de los fenómenos de representación del otro dependen especialmente de factores tales como las concepciones = educativas de los enseñantes, la naturaleza de las situaciones pedagógicas, los objetivos asignados y las sujeciones = institucionales. Esto revela hasta qué punto la cuestión que da abierta a las relaciones entre representación del compañero y calidad de la acción educativa.

Dado el primer paso, se abre una vía de aproximación = que puede ser fecunda ya que permite instrumentar unos procedimientos rigurosos de tipo experimental y/o diferencial de los que actualmente tiene necesidad la psicología de la relación educativa para salir de los atolladeros en los que corre el riesgo de caer si se limita a las formas de investigación de tipo exclusivamente clínico que privilegian la psicología de la persona en detrimento de la psicología del personaje en el ejercicio de su papel institucional.

HERENCIA Y AMBIENTE EN EL DESARROLLO INTELECTUAL

La edad mental y el cociente intelectual han sido los principales parámetros en la investigación de un tópico muy cercano al de la desnutrición: el de la relativa contribución de herencia y ambiente a la determinación de las diferencias intelectuales. Los estudios sobre herencia/ambiente comparten con los estudios sobre desnutrición el común interés y atención que prestan a la clase social, a las variables étnicas y ambientales, para examinar su relevancia para el desarrollo intelectual. El hecho de relieve, a este propósito, es que el grado de inteligencia se relaciona con la clase y el ambiente social. La distribución de cocientes intelectuales es distinta según clases sociales. Así, en un estudio realizado por G. Lugo (1971) con 100 niños de seis años en escuelas públicas y privadas de la ciudad de México, se encontró que ninguna de los niños de clase alta presentaba C.I. por debajo de 91, mientras ninguno de clase baja superaba el C.I. de 120, y 12 de clase baja puntuaban menos de 90.

Dos modelos alternativos de conceptualización de las influencias de herencia y ambiente en la inteligencia, dos modelos que implican diferentes hipótesis y predicciones empíricas, han sido perfilados por Scarr-Salapatek (1975). El primero de ellos presume una distribución igual de genotipos a través de todas las clases sociales. El segundo supone una distribución desigual: la clase social alta tendría proporcionalmente más genotipos para C.I. altos, y la clase baja =

más genotipos para C.I. bajos. El primer modelo predice que los factores ambientales contribuirán a reducir la media y = la heredabilidad del C.I. en los grupos de clase social baja; mientras el segundo predice que, independientemente de la calidad de los ambientes y también de los puntajes medios, aparecerá igual heredabilidad en todas las clases sociales.

A fin de contrastar estas hipótesis se identificaron todos los gemelos que en abril de 1968 concurrían a las escuelas públicas de Filadelfia, en los Estados Unidos. Eliminadas algunas parejas por diversas razones, fueron estudiados 635 pares de gemelos de raza negra y otros 357 de raza blanca. La heredabilidad fue estudiada descomponiendo la varianza total en cuatro grandes componentes: varianza genética = dentro de la familia, varianza ambiental dentro de la familia, varianza genética entre familias y varianza ambiental = entre familias. El resultado principal fue que el porcentaje de la varianza total atribuible a fuentes ambientales era = siempre más bajo en los grupos con ventaja, tanto entre los niños negros como entre los blancos. El análisis de varianza demostró que los niños con ventajas y con desventajas, cualquiera que sea su raza, difieren principalmente en la proporción de varianza de sus aptitudes que puede ser atribuida a fuentes ambientales. El promedio de cociente intelectual y = el porcentaje de varianza genética de los niños en condiciones ambientales desfavorables resulta ser fundamentalmente = función de las condiciones concretas de crianza. En otras palabras y ya con vistas a la intervención práctica: dando a = los niños de ambientes desaventajados un ambiente mejor, al-



canzarán una media más alta en aptitudes y tendrán oportunidad de llegar al límite de su potencial genético.

Las diferencias entre clases sociales en ejecución o = rendimiento en tareas típicas de las pruebas de inteligencia no son debidas tan sólo a factores motivacionales. Estos, = por cierto, pueden influir en el nivel de ejecución, y se ha encontrado que los niños de clase baja adoptan estrategias = diferentes, respecto a los de clase alta, en el estableci- = miento de relaciones entre errores, pérdida del refuerzo y = cambio de soluciones. Los niños de clase social baja no adoptan la estrategia, típica de niños de clase alta y de adultos, que empareja la persistencia conductual a la ganancia = anterior y al cambio conductual a la anterior pérdida. A menudo perseveran en hipótesis incorrectas, probablemente como resultado de una historia previa de reforzamiento inconstante o caótico. Pero una diferente y disfuncional historia de reforzamiento o, en general, factores motivacionales no bastan para dar razón a las diferencias entre clases sociales = en resultados en pruebas de inteligencia. El control y manipulación de estos factores contribuye a mejorar dichos resultados únicamente en niños de clase baja con C.I. alrededor = de la media. Aquellas diferencias, en fin, no se deben, o al menos no se deben únicamente, al distinto grado de familiaridad de unos y otros niños con los materiales de los tests o con su nivel de conocimientos. Los hallazgos de un estudio = de Odom (1967), con niños de cinco a diez años, pertenecientes a tres distintos estratos sociales y enfrentándoles a tareas de discriminación, no apoyan, sino más bien descartan,

dicha conjetura.

En la actualidad se acepta ampliamente que la herencia y el ambiente constituyen factores interdependientes, cuya acción interactiva determina el nivel de los nuevos logros y la calidad de los rendimientos. Su interacción, además, no es de tipo meramente aditivo. El efecto cuantitativo de cualquiera de los dos depende de la contribución aportada por el otro factor. Por otro lado, la cuestión fundamental no es hoy ya la de cuantificar esa respectiva aportación, sino más bien la de averiguar cómo, en qué forma, mediante qué procesos o mecanismos, herencia y ambiente influyen en el aprendizaje y, en definitiva, la conducta. Desde un enfoque conductista radical, el hecho práctico es que niños con desventajas, retraso mental o incapacidades para aprender, responden con más éxito bajo condiciones ambientales extraordinariamente favorables. En cierto modo, es justo esta necesidad de ambientes extraordinarios para llegar a aprender y a funcionar, lo que distingue a estos niños de los niños normales.

CONDICIONES DE DIETA Y SALUD

Resulta muy fácil demostrar que las personas criadas en ambientes desfavorecidos tienden a conseguir malos resultados en los estudios y a puntuar por debajo de la media en los tests de inteligencia, pero es prácticamente imposible desenmarañar los efectos precisos de un factor considerado aisladamente. Con mucha frecuencia se produce un síndrome de factores adversos que interactúan mutuamente; por ejemplo, la pobreza va acompañada de mala nutrición y salud deficiente, hogar superpoblado, carencia de estimulación intelectual, inferior conocimiento del idioma, falta de interés de los padres por la enseñanza, mala escolaridad y un incierto porvenir económico. Además, hemos visto que no se puede olvidar la posibilidad de que existan diferencias genéticas. No podemos, como en el caso de las ratas, estudiar los efectos de un determinado factor aislado, manteniendo constante de otras condiciones relevantes. A veces se produce la oportunidad para observar y medir las consecuencias de algún cambio muy marcado, tal como un traslado de familias de un barrio a una nueva zona de residencia, o una modificación en los métodos de enseñanza en la escuela. Pero incluso en estos casos los resultados son equívocos. ¿Se deben a una mejor salubridad y a una menor concentración humana o al desarrollo de una mayor autoestima y ambición entre las familias que se han mudado de casa? ¿Hasta qué punto interviene el efecto Hawthorne, esto es, los grupos experimentales tienden a mostrar actitudes o resultados mejores porque conocen que están siendo estudiados y esto ayuda a motivarlos y normalmente a

producir los resultados deseados por el investigador? La mejora en los rendimientos pueden ser una consecuencia de los cambios en la enseñanza debida más a las personalidades y = agudeza de los maestros que a los métodos como tales. Así = pues, el enfoque experimental clásico no proporciona a menudo las respuestas más convincentes en las ciencias sociales como normalmente ocurre en las ciencias biológicas.

Como alternativa disponemos de los estudios longitudinales en los que se elige y se sigue observando a una muestra amplia de sujetos, aplicándoles tests y entrevistándolos periódicamente a lo largo de sus vidas. No se introducen cambios arbitrarios, en cambio se va disponiendo de un cúmulo = de datos sobre las diferencias entre aquellos que fueron educados en diferentes circunstancias o que dispusieron de desiguales experiencias. Aunque han aparecido muchos estudios = muy valiosos y otros están actualmente en período de realización, resultan limitados en parte a causa de la pérdida de = casos y lo costoso que resulta seguir y valorar a los miembros supervivientes de la muestra y en parte porque la misma cantidad de material puede originar dificultades a la hora = de desentrañar las principales tendencias.

En gran medida tenemos que conformarnos con análisis = transversales (bien sean correlacionales o de análisis de varianza), en los que un conjunto de factores en interacción = pueden aparecer asociados con rendimientos altos o bajos. Como es sabido, esto no nos indica qué factores son los verdaderamente causales. Con todo se va progresando; diferentes = investigaciones, realizadas desde puntos de vista diversos o

con diferentes muestras, tienden a complementarse y a apoyarse o a corregirse unas a otras y a sugerir posteriores hipótesis que pueden ser sometidas a verificación. Además ha habido un gran aumento en los últimos años tanto por lo que respecta a los medios puestos a disposición de los investigadores, como a la mejora de la metodología para valorar las variables relevantes y analizar sus interrelaciones.

Habiendo tanto que exponer, el resumen que ofrecemos a continuación es inevitablemente muy selectivo. Su objetivo consiste principalmente en aclarar los principales factores que aparecen constantemente en los estudios sobre aptitudes y comentar algunas de las investigaciones más recientes y pertinentes.

A primera vista puede parecer comparativamente más directo determinar los efectos de la dieta o de las enfermedades en el desarrollo mental. El tema es de gran importancia y ha sido estudiado desde muchos ángulos distintos en muchas partes del mundo (véase N.S. SCRIMSHAW). Pero de repente tropezamos con la dificultad de que las insuficiencias nutricionales se mezclan con diferencias económicas, culturales y otras de tipo fisiológico.

Como dice Gravioto y colaboradores, el retraso tecnológico y sus secuelas se relacionan con una pequeña ganancia de peso. El peso y la estatura de los niños recién nacidos o mayores se utilizan corrientemente como índices del desarrollo físico, pero presentan evidentes defectos, especialmente si estamos interesados en el desarrollo mental.

En primer lugar, no conocemos cuál es el modelo de crecimiento normal bajo condiciones de nutrición adecuadas. Resulta absurdo comparar por ejemplo a niños africanos o asiáticos con americanos que son racialmente distintos en constitución física y están muy bien cuidados en lo que se refiere a alimentación y asistencia médica; sin embargo esto se hace con bastante frecuencia. Son más justificables las comparaciones con los niños pertenecientes a familias de clase alta relativamente bien alimentados y bien cuidados de la misma comunidad, pero todavía resulta difícil la interpretación dado que tales niños pueden ser también genéticamente superiores.

En segundo lugar, resulta imposible habitualmente identificar la verdadera edad de los niños en muchos países retrasados o seguirles desde el nacimiento durante un período considerable de tiempo. En tercer lugar, los índices corporales plantean la cuestión de la relación entre las capacidades físicas y mentales. Se sabe muy bien que las correlaciones entre altura, peso o tamaño del cerebro con inteligencia entre adultos o niños de una particular edad son tan insignificantes que no alcanzan valor predictivo. Se ha defendido (ver por ejemplo D.G. PATERSON) que el cerebro humano está tan bien aislado que las capacidades mentales se desarrollan sin que tenga que ver para nada la salud corporal, excepto en el caso de enfermedades como la meningitis que ataca a las membranas cerebrales. Aquí tampoco podemos, como al tratar con ratas, realizar exámenes microscópicos de células ce

rebrales a diferentes edades en niños que han padecido desnutrición o están afectados por las enfermedades corrientes de los países subdesarrollados.

En cuarto lugar, las capacidades mentales no pueden como la estatura o el peso, medirse por medio de escalas absolutas o de razones. No podemos afirmar que el resultado de un test mental sea alto o bajo más que refiriéndolo a la distribución de resultados en una población comparable de sujetos y esto aumenta considerablemente la dificultad de medir ganancias en las aptitudes de un año a otro. Es posible aplicar tests de desarrollo tales como las pruebas de Gesell a niños muy pequeños de diferentes grupos étnicos, pero dado que primordialmente miden capacidades sensomotoras correlacionan poco con las aptitudes mentales posteriores.

Las aptitudes intelectuales de los niños en los países retrasados en los que estamos interesados, no pueden ser medidas con fiabilidad hasta aproximadamente una edad de siete años, cuando comienzan a poder aplicarse tests de ejecución tales como los cubos de Kohs, las matrices progresivas en forma individual, o el test de modalidad intersensorial de Birch y Befford. Si estos u otros tests se aplican a niños con "Kwashiorkor" (enfermedad que se produce por carencia de proteínas) o con otras deficiencias mentales de enfermedad, ciertamente las puntuaciones serán bajas pero, ¿cómo afirmar que esto se deriva de la enfermedad misma o de otras circunstancias en los antecedentes de los niños?

De una manera semejante dentro de las culturas occidentales, los niños que están retrasados en la escuela o que ob tienen C.I. por debajo de la media, muestran comúnmente una mayor susceptibilidad a una serie de pequeñas enfermedades, y a otros defectos sensoriales y fisiológicos, Burt 1959-1961. Pero de nuevo la forma de crianza, la pobreza y posiblemente factores genéticos pueden ser la causa tanto de la mala salud como de los bajos rendimientos.

Se han presentado algunos experimentos bien controlados tales como el de Harrell y colaboradores, en el que a un gru po de madres de nivel económico muy bajo se les proporcionó una dieta suplementaria durante el período de gestación y = sus hijos alcanzaron unos cinco puntos más de C.I. a los = tres o cuatro años que los niños de un grupo de control. Pero la mayor parte de nuestros conocimientos sobre los efectos de la nutrición es indirecta, derivada de experimentos = hechos con ratas u otros mamíferos, de reconocimientos médicos generales de las madres y los niños y de observaciones sobre los hábitos de alimentación.

En la mayoría de los países de renta baja se usa en = abundancia con carácter general una dieta típica a base de maíz, arroz, plátanos o frutas del árbol del pan, que propor ciona hidratos de carbono pero que resulta deficitaria parti cularmente en proteínas. Incluso cuando las proteínas pueden ser obtenidas de otras fuentes, por ejemplo del pescado, las personas no conocen la relación entre dieta y salud o pueden



tener supersticiones y tabúes respecto a comer cosas a las que no están acostumbrados, aunque se trate de alimentos más ricos y provechosos.

Además es corriente que sean varones los que se aprovechen de los mejores alimentos mientras que las mujeres cargan con las labores agrícolas pesadas, incluso durante la gestación, de forma que la alimentación disponible para el feto o el bebé resulta totalmente inadecuada. Esta mala alimentación constituye un problema casi universal en los países subdesarrollados, y parece que hay poca esperanza de resolverlo en algunas generaciones. Naturalmente, esto lleva también a que los niños sean menos resistentes a otras enfermedades infecciosas.

La cuestión a la luz de nuestros conocimientos actuales puede resumirse de la siguiente forma. Aparentemente el cerebro de los niños pequeños resulta particularmente vulnerable a las deficiencias dietéticas durante el último período del embarazo y la primera alimentación, digamos de tres meses antes a seis meses después del parto. El daño que experimentan entonces las células cerebrales por carencia de proteínas, = vitaminas apropiadas y otros elementos cruciales puede ser irreversible; esto puede producirse incluso si el niño de mayor está relativamente bien alimentado. La amplitud de este déficit se pone de manifiesto en una investigación realizada en Sudáfrica por M. Stoch que hizo un estudio longitudinal de cinco años de duración con un grupo de niños negros que habían estado muy mal alimentados durante los dos prime-

ros años de su existencia, comparándolos con un grupo de niños de un nivel socioeconómico similar pero adecuadamente nutridos. El grupo experimental puntuó 15-7 puntos de C.I. por debajo de una versión sudafricana de la escala completa del WISC. Las pautas de puntuaciones tanto en la escala verbal = como en la no-verbal se asemejaban a las de niños con lesiones cerebrales.

Resulta mucho más difícil, sin embargo, demostrar los = efectos de déficits nutricionales pasado el destete, cuando la estructura básica de los tejidos nerviosos ha quedado ya fijada. El destete puede ser por sí mismo traumático en muchas sociedades, y el retraso en el desarrollo físico y mental que a veces se observa en este período puede ser psicológico más que el resultado del cambio de la leche materna a = alimentos de consumo corriente. En edades superiores, marasmo y kawashiorkor y las enfermedades tropicales endémicas tales como la malaria, lombrices intestinales y bilharzi con = toda seguridad parece que disminuyen la eficacia en el trabajo de los adultos y la eficacia en la escuela de los niños. Pero normalmente son los casos más extremos los que llegan a la consulta del médico y las pruebas de que con carácter general afectan a las aptitudes mentales son inconsistentes. = Por ejemplo, S. Galal no encontró diferencias en tests de = rendimiento y de inteligencia entre niños egipcios de nueve a doce años, algunos de los cuales habían padecido bilharzia y otros no. Probablemente podemos aventurar la hipótesis de que pasado el período crucial perinatal, la desnutrición y = las enfermedades no impiden directamente el desarrollo de =

los niños, sino que probablemente reducen la cantidad de energía de que en las comunidades más favorecidas, los niños en crecimiento ponen en su aprendizaje por el mundo y concentran en su aprendizaje escolar.

En los países subdesarrollados raras veces se dispone de servicios médicos escolares y una gran proporción de niños se ven afectados por las deficiencias dietéticas y las enfermedades que hemos mencionado, o padecen defectos de visión, durante su etapa escolar. Los recorridos desde la casa a la escuela pueden ser largos en los climas cálidos y muchos niños tienen que realizar en el hogar durante las mañanas y los atardeceres tareas pesadas. No se conoce con exactitud los efectos que todo esto puede tener sobre su aprendizaje, pero pueden ser considerables. Problemas similares se producen entre los subgrupos desfavorecidos en los países occidentales, aunque quizás en menor grado.

No hemos intentado examinar aquí los efectos de las lesiones cerebrales, de la anoxia y de otras circunstancias prenatales, dado que se sabe poco de su incidencia relativa sobre los diferentes grupos étnicos. Aunque todo esto afecte severamente las funciones psicomotrices y la adaptación social, su influjo sobre el desarrollo cognoscitivo es extraordinariamente complejo y a menudo indirecto. Como señala S.A. Richardson, los niños con lesiones cerebrales pueden estar retrasados porque no estén capacitados para explorar normalmente su ambiente físico y social, ni para jugar con otros compañeros o bien porque en su casa estén superprotegidos o sean rechazados.

#### HACIA UNA PSICOSOCIOLOGIA GENETICA

No hay duda de que un enfoque científico del desarrollo del conocimiento no puede dejar de plantearse el problema de los factores sociales de ese desarrollo. Sin embargo, la mayoría de las teorías del desarrollo (especialmente la de Piaget) suponen que es la interacción del niño con su entorno físico la que está subyaciendo al desarrollo. En esas teorías se habla de factor social, como si lo social fuera un complemento de ese desarrollo que se superpondría a su curso normal. Otros autores, como Wallon, no consideran lo social como factor, sino como la propia fuente de la dinámica del progreso tanto afectivo como intelectual. Es también el caso de algunos autores soviéticos (como Leontiev, Vigotsky, Lurria), para quienes el desarrollo de los instrumentos de conocimiento derivan de las prácticas de producción. Sin embargo, hay pocos estudios sistemáticos que permitan definir los mecanismos que hacen de la interacción entre individuos la fuente de la dinámica cognitiva. Es aquí donde intenta incidir el enfoque experimental de la psicosociología.

El problema que el equipo de investigación de Ginebra se plantea es el de articular el desarrollo de la inteligencia con las interacciones sociales en las que el niño participa. El método experimental consiste en estudiar el comportamiento de los niños en diversas tareas que ejecuten solos o con un adulto, y, por tanto, en las interacciones sociales y la de evaluar sus repercusiones en el desarrollo. En la mayoría de las experiencias, el proceso es el siguiente:

1. En una primera etapa se le preguntó individualmente al niño sobre una o varias pruebas (por ejemplo, de representación espacial, de conservación de las dimensiones o de líquidos, etc.), lo que permite atribuir a cada niño su nivel cognitivo en la tarea considerada.

2. En una segunda fase, y varios días después de la primera, se volvió a interrogar a los niños, pero esta vez, en situaciones colectivas: el niño ejecutaba la tarea con otro u otros dos niños o bien con un adulto con unas pautas de comportamiento decididas antes en función de las hipótesis = definidas para cada experiencia.

3. En una tercera etapa cada niño es de nuevo interrogado individualmente una, dos o tres veces, con intervalos de tiempo diferentes para probar la estabilidad de las respuestas.

En cada experiencia se comparan los progresos aparecidos entre la primera y la tercera fase de niños que hayan = participado (a partir de la segunda fase) en interacciones = sociales de distinto tipo según el plan experimental.

Veamos ahora los diferentes resultados:

1. Se demuestra la función estructurante de la interacción social, puesto que las realizaciones colectivas de los niños son mejores que las de individuos trabajando solos.

2. Se demuestra que la función estructurante de la interacción social repercute en los participantes tomados individualmente. En otras palabras, se demuestra que la mejora de las respuestas colectivas (comparadas con las de niños aislados)

dos) se interioriza.

3. Se demuestra que esos progresos aparecen en situaciones de conflicto (que calificaremos de socio-cognitivo) entre niños y no son el simple resultado de mecanismos de imitación.

4. Por último, se demuestra que el adulto es también una fuente de progreso para el niño en la interacción, no porque pueda aportar una respuesta correcta, sino porque él también crea un conflicto socio-cognitivo.

#### 1. La interacción estructurante

El interés que los psicólogos sociales muestran por el tema del trabajo en grupo viene de muy antiguo. Pero al centrarse en el problema de la máxima rentabilidad no han planteado el problema a nivel infantil. Lo que aquí nos interesa no es maximalizar los resultados, sino captar la dinámica del desarrollo. Así pues, los grupos de niños son superiores a los individuos en las condiciones que especificamos.

El grupo mejora al individuo en la fase evolutiva y esta superioridad va difuminándose a lo largo del desarrollo a medida que el niño progresa en un aspecto y se va haciendo "autónomo". Así, los niños más pequeños no progresan en una tarea más que el contexto de la interacción social, mientras que los mayores progresan también en la ejecución individual de la misma tarea. Asimismo los niños de nivel intermedio (que ya han alcanzado un progreso, aunque todavía no completo) también se benefician de una situación individual, mientras que los de nivel inferior requieren una interacción so-

cial para progresar. Es como si los mecanismos centradores = del niño (como el egocentrismo, centrarse a sí mismo) no pudieran superarse sin la interacción con los demás. El funcionamiento y la estructura de grupo son igualmente factores importantes de los resultados colectivos. Así, en una tarea de coordinación motriz, el hecho de impedir la comunicación verbal entre los sujetos perturba bastante los resultados de = los sujetos más jóvenes (pero no de los de más edad). Así = también el hecho de imponer una estructura centralizada (un "jefe" debe dirigir la interacción) tiene el mismo efecto = perturbador en los sujetos más jóvenes. Es como si el hecho de individualizar de algún modo las interacciones impidiesen el desarrollo al grupo, lo que nos remite a lo que adelantábamos anteriormente. Finalmente, no hay progreso en el grupo más que cuando se da un conflicto entre las respuestas de = los niños: es el caso cuando dos niños del mismo nivel responden partiendo de dos puntos de vista opuestos o cuando = los niños son de distintos niveles socio-cognitivos. En los dos casos el progreso del grupo no se reduce al resultado = del mejor participante, sino que superan claramente las potencialidades individuales medidas en la primera fase del = pretest. El grupo, pues, no es superior al individuo simplemente porque en el grupo aumenta la probabilidad de tener un sujeto superior. Esta superioridad se debe a los efectos inherentes y a la interacción social, que veremos más adelante.

## 2. Progresos consecutivos a la interacción

¿Han progresado individualmente los sujetos después de la interacción social cuando el grupo ha conseguido unos resultados cognitivos mejores de las situaciones individuales? La casi totalidad de las experiencias que se han realizado nos muestran que sí. Además se ha demostrado que esos = progresos no influyen más que en la idea planteada en situación colectiva, aunque son generalizables otras pruebas. Así la interacción estructurante no lo es sólo para el grupo como tal, sino también para los niños individualmente. La interacción favorece la interiorización del progreso y el desarrollo cognitivo.

Este progreso no deriva directamente del resultado = del grupo: se ha demostrado que, interrogados individualmente, los sujetos dan argumentaciones que no habían utilizado sus compañeros en la interacción colectiva. Prueba de ello = es también la generalización de los progresos a otras pruebas. Además, cuando se enfrentan niños "inferiores" a niños "superiores" que responden correctamente, estos dominan la interacción y el grupo llega a respuestas correctas, pero = los individuos inferiores no progresan. De donde el resultado esencial es que los niños pueden progresar después de una interacción con otro niño del nivel inferior.

Este conjunto de datos no puede explicarse por la simple imitación. Los progresos siguen, de hecho, una dinámica que podemos llamar interaccionista y constructivista. Veremos lo que esto significa al abordar el problema de los meca



nismos que intervienen en la interacción social.

### 3. El conflicto socio-cognitivo

Si la imitación no puede explicar esos progresos, lo =  
cual arruina la tesis de los distintos behaviorismos, ¿cómo  
explicarlos? Nuestra hipótesis es que hay que hacerlo por el  
conflicto socio-cognitivo originado por la diversidad de las  
respuestas entre los niños (de ahí el interaccionismo social)  
que permite al niño una actividad de nuevas respuestas (y de  
ahí el constructivismo). Así, por ejemplo, los progresos ob-  
servados tras la interacción sin dejar al otro elaborar tam-  
bién la solución correcta no hay progreso de este último.

¿Cómo caracterizar ese conflicto socio-cognitivo? Ya he-  
mos visto que nace de la oposición de respuestas diferentes  
y contradictorias: bien los niños comparten un mismo punto =  
de vista, pero son de niveles diferentes, o bien siendo del  
mismo nivel tienen dos puntos de vista opuestos que llevan a  
la contradicción en sus respuestas, aunque reposen en la mis-  
ma estructura subyacente. Este conflicto es cognitivo, pues-  
to que se genera a partir de respuestas diferentes u opues-  
tas; es social porque el desacuerdo se expresa mediante un =  
contacto social de interlocutores que además ofrecen compor-  
tamientos específicos, status que pueden variar, etc. Esos =  
dos polos pueden agudizarse más o menos, pero son indisocia-  
bles.

¿Cuáles son las consecuencias de ese conflicto? Vamos a  
reseñarlas brevemente.

a) Hay una "activación emocional" del sujeto que va a la búsqueda de nuevas soluciones, especialmente para intentar ponerse de acuerdo con su o sus oponentes: hay búsqueda de una segregación cognitiva para establecer una regulación social. Cuando el conflicto es demasiado intenso surge una = dinámica de sumisión, existe el peligro de una simple regulación social que sustituya a la regulación cognitiva. Ese es el caso cuando el sujeto, sin elaborar por sí mismo una respuesta nueva, adopta de grado la del oponente. Para que la = interacción sea fructífera al niño debe centrarle en la búsqueda de una solución cognitiva que permita resolver el conflicto.

b) El niño toma conciencia de que existen otros puntos de vista y otras soluciones a su problema, lo cual le puede permitir coordinarlos o elaborar una solución nueva. Sabemos hasta qué punto es paradójico el pensamiento del niño pequeño: rígido cuando el niño no puede concebir egocéntricamente más que su propio punto de vista, y flexible, maleable, cuando el niño está dispuesto a cambiar fácilmente determinadas respuestas. El conflicto socio-cognitivo puede abrir al niño nuevas perspectivas, obligándole a elaborar una respuesta = del nivel superior para que pueda llegar a un acuerdo con = los demás (en este sentido, es interesante la repetición de las tareas: cuando el niño adopta la respuesta de otro en = un ítem, el siguiente ítem ocasiona la reaparición de la divergencia de respuestas, prolongando así el conflicto y asegurando por ello la posibilidad de una reconstrucción cognitiva).

c) Además, la oposición a otro ofrece al niño unas indicaciones que puede utilizar en su reconstrucción. Los demás pueden dar la respuesta correcta, pero incluso no siendo ese el caso (ya hemos visto que no es una condición necesaria ni por otra parte suficiente para que haya progreso), el sujeto se dirige a las dimensiones pertinentes del problema para progresar. Este es el aspecto más "cognitivo" del conflicto.

d) Por último, el conflicto socio-cognitivo aumenta la probabilidad de que el niño sea activo y busque la elaboración de una respuesta nueva. Es una dimensión esencial del = conflicto que, a nuestro parecer, falta en numerosos métodos de aprendizaje y que puede explicar la dificultad de esos métodos para ser verdaderamente eficaces. Nuestro método, basado, según nosotros, en la dinámica real del desarrollo, incluso en interacciones consideradas "naturales" (sin intervención consciente, sistemática y evaluada), se muestra eficaz gracias a lo que ya hemos formulado de esta manera: la = regulación cognitiva es necesaria para una regulación social.

#### 4. Interacción con el adulto y sus modelos

En una revisión de los trabajos anglosajones sobre la = relación entre interacción social y el desarrollo cognitivo

hemos comprobado que, extrañamente, el adulto sólo es = considerado raras veces como posible oponente del niño en la interacción social, y cuando aparece es siempre para servir de modelo de solución y de modelo correcto. Es una imagen un poco reduccionista o limitadora de las relaciones adulto/ni-

ño y deriva ciertamente de una concepción de relaciones pedagógicas en que el adulto es el detentador de la verdad (como si no hubiese más que una) y en que el niño progresa tomando ejemplo del adulto-sabio (como si no hubiese que redescubrir continuamente la verdad). Desde un punto de vista epistemológico (y, por tanto, de una teoría del conocimiento) esta imagen deriva directamente de determinado behaviorismo para el que el conocimiento es la acumulación de respuestas observadas en otro y reforzadas (por recompensas, como las notas).

Como ya hemos visto, puede pensarse que la interacción social está en el origen del desarrollo cognitivo sin que esta se reduzca a una herencia cultural absorbida más o menos pasivamente por el sujeto-molde (molde virgen en que la cultura dejará sus huellas). La idea de conflicto socio-cognitivo está en el polo opuesto de esta concepción. Pero si el conflicto es eficaz en la interacción entre niños, ¿qué ocurre en la relación entre adulto (enseñante, experimentador, padre...) y niño?

Nos hemos interesado en este problema por una parte a la vista de la frecuencia de esas relaciones en situaciones "naturales" y también porque, con la ayuda de un colaborador adulto, podía controlarse más sistemáticamente el proceso de la interacción. Veamos los resultados de algunas experiencias que confrontan al niño a un adulto.

El fin de las diversas experiencias era demostrar que el adulto podía ser en su relación con el niño una fuente de progreso, no porque ofrezca un modelo de solución correcta, sino porque crea un conflicto socio-cognitivo que requiere =

una regulación cognitiva. Así, en una primera experiencia, = un niño que daba un juicio erróneo (por ejemplo, el niño = piensa de dos barras iguales que una es más larga que otra), se ve contrariado por un adulto que pretende que es "la otra barra" la que es más larga, otro adulto le dice que él cree que la primera respuesta era correcta. Así, el adulto respon de erróneamente, siguiendo el mismo razonamiento que el niño. Para resolver ese conflicto (que el adulto mantiene con precaución) el niño deberá descubrir la igualdad de las dos barras: ¡y es lo que hace en gran número de ocasiones! Esto de muestra que el adulto no es eficaz por su corrección, sino = por las contradicciones que aporta; demuestra también cómo = una nueva respuesta, reflejo de progreso intelectual, deriva de la necesidad del niño de resolver un conflicto de naturaleza social.

En el mismo sentido, hemos podido demostrar que si el = adulto que presenta la solución correcta favorece el progreso del niño es también eficaz cuando da respuestas más falsas todavía que las del niño. Para explicar este hecho = un poco sorprendente hemos mostrado que el conflicto socio-cognitivo era necesario para que apareciese un efecto de esas características: el cuestionamiento del niño por parte del adulto -aún incorrecto- es lo que obliga al niño a elabo rar una nueva solución.

Otra experiencia que demuestra igualmente que cuando el niño debe establecer una relación social con el adulto a tra vés de sus respuestas es cuando hay progreso, como si una = necesidad social acarrearra una necesidad cognitiva.

Es una tarea de distribución de brazaletes de diferentes tamaños en:

- bien un círculo grande y uno pequeño
- bien en la muñeca de un adulto o del propio niño,

el hecho de adscribirlos a las circunferencias permite progresar muy poco y sólo en el segundo caso el niño descubre la noción de conservación de anchuras diferentes, cosa que es incapaz de hacer antes de la interacción con el adulto.

#### FACTOR SOCIOLOGICO Y CONFLICTO SOCIO-COGNITIVO

Desde el punto de vista de las diferencias de éxito en los tests psicológicos y en las pruebas pedagógicas constatadas con mucha frecuencia y normalmente atribuidas al origen socio-económico, hay que precisar que se trata sólo de regularidades estadísticas normalmente observadas y que requieren aún una explicación: ¿cuáles son los mecanismos que las mediatizan? Intentando responder a esta pregunta, nos parece oportuno considerar especialmente la naturaleza de las interacciones sociales en las que participan los niños (entre sí o con un adulto), sobre todo en el marco escolar y con diversas nociones cognitivas, así como intentar evaluar el impacto sobre el desarrollo cognitivo de diversos tipos de grupos en tareas definidas.

Para intentar encontrar una primera respuesta a esta pregunta hemos preguntado a los niños de nivel socio-económico alto y bajo respecto a una tarea de transformaciones espaciales. Apareció una diferencia muy clara, los niños de alto nivel triunfaban en una gran proporción.

En una segunda fase se les planteó a esos mismos niños unas condiciones de conflicto, bien individual, bien socio-cognitivo. En el nivel bajo estudiado, los progresos son más importantes en situación colectiva que en situación individual. En el nivel alto no se da esta diferencia, como si los niños dispusieran de los instrumentos necesarios para aprovechar la situación de aprendizaje -aún individual- que se les da.

Pese a ello, la diferencia entre niveles no desaparecía en el interrogatorio individual, tras la interacción, aunque disminuía sensiblemente. Lo importante es, pues, la comparación de los resultados de los niños de alto nivel antes de la fase de aprendizaje y los resultados de los niños de bajo nivel después de la interacción, y efectivamente, las diferencias desaparecen. Habría bastado ofrecer a los niños la ocasión de participar en una interacción entre sí, para que luego fueran capaces de hacerlo tan bien como los niños de nivel superior.

Esos resultados requieren otros desarrollos. En primer lugar, habría que poder contrastarlos para estar seguro del efecto. Por otra parte, es evidente que las diferencias entre clases sociales no se reducen al nivel de lo que se ha dado en llamar inteligencia: la cuestión es más amplia y también más profunda, puesto que se trata de cuestionar la propia noción de inteligencia (¿como si el resultado en nuestras pruebas pudiera ser el único criterio válido de la inteligencia!). Lo que se quiere, en el marco de este artículo,

es demostrar que si la noción de conflicto socio-cognitivo y más ampliamente de interacción social permite explicar el desarrollo cognitivo, podría permitir también quizás definir el papel de este desarrollo en diferentes medios socio-económicos.



#### PSICOLOGÍA DEL NIÑO CANARIO

Como ya hemos comentado en el capítulo referente a las características generales del poblamiento en Canarias, la identidad canaria es un conjunto de elementos peculiares de nuestra realidad que, al incidir en el psiquismo de nuestro pueblo, de nuestros niños, lo configuran con un modo también peculiar y propio de ser, de sentir y de expresarse.

El papel del espacio geográfico en la constitución de la personalidad y, por lo mismo, en la configuración de un pueblo, ha adquirido un puesto primordial en las ciencias que estudian al hombre: la antropología, la neurofisiología, la psicología, etc. Todas ellas coinciden en afirmar la incidencia determinativa del paisaje en la personalidad.

Para comprender al niño canario, es necesario descubrir que sus dos vertientes -historia y psicología- se interrelacionan dialécticamente.

Es imposible comprender el ser psicológico canario, sin descubrir que la historia, como conjunto de situaciones del pasado, actúa en el presente configurando su peculiar existir.

Esta presencia actual, dinámica y operativa de la historia tiene su explicación en que los hechos históricos se incorporan y permanecen vivos en las zonas profundas del psiquismo del pueblo.

La estampa psicológica del niño canario, presenta un perfil de connotaciones relevantes, que pasamos a comentar.

El niño canario es "CAUTELOSO", esto es, mantiene una = actitud entre incertidumbre, precaución y miedo. No se trata de una conducta aprendida tan solo por imitación de sus mayores, el hombre canario es realmente cauteloso, precavido, = suspicaz... Es todo un estilo de comportamiento que va más allá de una mera forma externa.

El entorno sociológico no queda como algo externo al niño. Se incorpora a su psiquismo, y, así, no solo le influye desde fuera, sino que más bien lo influye determinándolo hacia un modo peculiar de sentir, de reaccionar, de catuar. De esta forma, el entorno sociológico, se convierte para el niño en fuente de inestabilidad psicológica y se traduce al exterior en su conducta con ese estilo de comportamiento "cauteloso".

El niño canario es "INGENUO". Esta conciencia ingenua, fruto quizás de la educación está arraigada en su personalidad.

Es indudable que el proceso constructivo de la persona, la figura materna ha de actuar con un equilibrio de presencia y lejanía. Hay una vinculación primera a la madre que es necesaria para que el psiquismo desarrolle su seguridad; pero si la cercanía de la madre es excesiva y se prolonga demasiado, suplanta entonces las funciones que son propias de cada persona, anulando su capacidad. Esto es lo que se llama = en psicología el fenómeno de la "fijación en la madre".

Las circunstancias históricas han hecho del hombre canario, un padre lejano y mediatizado, ya sea por el trabajo, =

frecuentemente lejano a la casa, por imperativo de la emigración, en épocas anteriores y también por un criterio generalizado de que la mujer es la encargada de los hijos.

Generalmente el padre llega a los hijos a través de la madre, mediatizado por ella. La madre significa para el niño canario la totalidad del encuentro amoroso: cariño, acogida, desvelo, protección, tutela, orientación, consejo, dinámica.

Todo ello explica esta característica que se le atribuye al niño canario: INGENUO. Característica que por otra parte ha sido mantenida y fomentada por la ideología dominante, de ahí el "analfabetismo" y la "incultura" como mecanismo de ajuste al propio sistema.

Hay unos hechos, que sin lugar a duda generan un conjunto de características en la psicología del niño canario. Pasamos a comentarlas.

El niño canario nace en un entorno poco propicio para su realización como niño: se le niega sus exigencias de esparcimiento. Recordemos que en 1900, el 80% de la población canaria, estaba dedicada a la actividad agrícola, en un quehacer de mano de obra que, a la dureza del trabajo, se juntaba la penuria económica. Más tarde, el "modelo económico de servicios", reemplazó el tipo de trabajo, pero, a excepción de los años del boom turístico, no cambió ni en la escasez ni en la penuria. Al contrario, incrementó la problemática de muchas familias, pues ocasionó la falta de trabajo.

En este entorno socio-económico, ni la familia sabía de principios psicopedagógicos para comprender las exigencias =

del niño, ni la sociedad le ofreció técnicas y medios socio-ambientales idóneos.

El cambio de modelo económico, significó un retroceso = porque, desmantelada la agricultura, la emigración circular del campo a la ciudad, sustituyó el escenario campestre por unos bloques de cemento en el nacimiento de unos barrios sin parques infantiles, ni zonas verdes, ni lugares de esparcimiento.

Al niño canario, pues, se le ha negado la posibilidad = de satisfacer una de sus exigencias primarias, y esto provoca una inmovilización global de sus capacidades: mentales, = artísticas, relacionales, vitales y una alteración de su = equilibrio emocional.

Como ejemplo de esto último que estamos comentando, en algunas zonas de Gran Canaria, habitadas primordialmente por las familias de "aparceros" (sinónimo de lo que Andalucía de nomina "jornalero", "bracero") en un ambiente de dureza y = sin el mínimo de esparcimiento, se ha constatado en estudios de campo. que el bloqueo de su capacidad mental afecta al = 20% de los niños, cuando en poblaciones normales, el porcentaje no supera el 4 por ciento..

POLITICA EDUCATIVA Y ESCUELA RURAL

### INTRODUCCIÓN

La Ley general de educación propone dos objetivos que =  
merecen ser destacados y son: la consecución efectiva del =  
principio de igualdad de oportunidades y la mejora de la ca-  
lidad de enseñanza. En la base de este primer objetivo se si-  
túa la creación de un período de escolarización único, obli-  
gatorio y gratuito, con una duración de ocho años: la E.G.B.  
El segundo objetivo sería el resultado de cambios estructura-  
les en los apartados de centros, profesorado y medios.

Esta Ley va a contar desde sus comienzos con un impedi-  
mento de carácter primordial: la falta de una financiación =  
suficiente que va a introducir cambios importantes y decisi-  
vos en su aplicación.

Una de las críticas más detalladas a esta Ley se hizo =  
desde el propio Ministerio en 1976 por la comisión evaluado-  
ra de dicha Ley, diciendo que la Ley no favorecía suficiente-  
mente la igualdad de oportunidades, la calidad de enseñanza,  
la convivencia democrática, el pluralismo ideológico, las pe-  
culiaridades regionales, etc... Por tanto, esta Ley no ha =  
significado una escolarización única y gratuita, ni una con-  
siderable mejora de las condiciones de calidad de la educa-  
ción para toda la población en edad escolar.

A finales del 70 van a tener lugar los Pactos de princi-  
pios generales tendentes a la democratización del sistema =  
educativo, mediante la elaboración del Estatuto de los Cen-  
tros, a la mejora de la calidad de la enseñanza, a la expan-  
sión efectiva de la gratuidad y a la revisión del sistema de  
financiación de los Centros no estatales.

Podemos decir que los Pactos se cumplieron en términos físicos, se construyeron los centros previstos, pero los res tante objetivos se olvidaron o tuvieron una aplicación polé mica.

El Estatuto de Centros no gozó de consenso de los Pactos y el proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza = obligatoria, todavía pendiente, está siendo fuertemente con- testado. En ambas leyes se salvaguardan los intereses educa- tivos de las instituciones religiosas y se prima a la ense- ñanza privada.

Y hasta aquí, un breve recorrido por la historia educa- tiva de los años 70, que nos servirá de marco de referencia para observar en qué forma se ha plasmado la política educa- tiva en las escuelas del medio rural.

Para ello analizaremos en primer lugar, las medidas = adoptadas en relación con los tres componentes fundamentales: Centros, profesorado y alumnos y en segundo lugar, los me- = dios asignados para la consecución de estas medidas.

En cuanto a los centros diremos que la escolarización = según el tipo de centros existentes en el medio rural posee dos caracteres que la definen a lo largo de todo el período: la supremacía de la enseñanza estatal sobre la no estatal y un significativo porcentaje de unidades escolares en centros incompletos. En cuanto al profesorado, la evolución en la si tuación del profesorado que ejerce en el medio rural ha veni- do determinada fundamentalmente por la política de concentra- ción escolar. Esta política no ha originado una discrimina- ción importante del número de profesores en activo, pero tam

poco un aumento.

En relación con la formación del profesorado hay que señalar la enorme heterogeneidad. Realmente se ha pedido al maestro que lleve a cabo un gran esfuerzo de cambio, actualización y trabajo, pero no se le han ofrecido expectativas de mejora económica, social, de condiciones y de promoción.

Los alumnos son en realidad los sujetos receptores de todas las medidas que en política educativa se han puesto en marcha.

Puede decirse que no ha existido una política educativa específica para el medio rural. No se han presentado decretos, órdenes ministeriales, ni planes referidos a este medio que permitan realizar un juicio directo sobre los principios inspiradores de la actuación en los sucesivos gobiernos durante la década de los 70.



#### BASES ALTERNATIVAS PARA LA EDUCACION RURAL

Es fundamental partir de las distintas realidades para una buena planificación de la educación rural, las soluciones uniformes, urbanizadoras y centralistas han demostrado = ya ampliamente sus errores y costes sociales, económicos y = humanos. La realidad del Estado Español es muy diversa en = sus características rurales fundamentalmente: geográficas, = culturales, etc... No puede ser válida una política educativa rural tan uniforme que no respete esta pluralidad y se = adapte a las condiciones autóctonas.

La necesidad de un conocimiento profundo y real del lugar, de sus diversas peculiaridades, necesidades, recursos = educativos y culturales, exige una efectiva descentraliza- = ción, democratización y transformación de los planes educativos. En este campo, el educativo, lo que se precisa son unos organismos elegidos democráticamente en los que participen = todos los implicados en el proceso educativo: padres, alumnos, profesores, sindicatos de enseñanza, movimientos pedagógicos, Ayuntamiento, etc...

El ámbito de estos organismos, para responder a las diversas situaciones rurales sería local; funcionarían como organismos de participación y de gestión aunque coordinados = con otros y con los órganos ejecutivos de la Comunidad. Pero de nada nos serviría un sistema educativo rural si no se corresponde y coordina con los aspectos económicos, sociales, políticos y culturales que definen el desarrollo global del país. La educación no es más que un elemento necesario e imprescindible de los muchos que determinan la transformación

social y el desarrollo socioeconómico de un pueblo.

Dice Malassis que "los factores del desarrollo no son = sólo técnicos, sino que dependen de las estructuras políticas, sociales y económicas a las que está estrechamente vinculada la suerte del agricultor. Es inútil tratar de educar a este para mejorar su rendimiento si el fruto de la mayor = parte de su trabajo va al propietario, al intermediario... y si el descenso de los precios de exportación es tal que le = reduce casi a la miseria" (MALASSIS, L. Ruralidad, Educación y Desarrollo. Unesco).

La deplorada situación que sufre en la actualidad la = educación rural es consecuencia del papel de subordinado que al medio rural y a sus actividades económicas agrarias se le ha hecho desempeñar y más útilmente por el modelo desarro- = llista-urbanoindustrial-capitalista, claramente definido en los planes de desarrollo.

El espacio rural ha sido considerado como un lugar de = esparcimiento de los urbanos (ocio, pesca, caza, turismo...) despreciando y mal utilizando los recursos propios y las actividades de la población rural a la que se le sometía a una transformación ajena a su control, destruyendo toda forma de vida propia que se oponga al modelo urbano, consumista y capitalista.

No cabe duda que lo dicho anteriormente nos puede si- = tuar en el problema de fondo que condiciona la educación rural: por un lado, la situación socioeconómica rural y sus posibles salidas, en la que la educación ha de ser un elemento activo y, por otro, la estructura descentralizada y democrá-

tica del sistema educativo que permite comprender y responder a las necesidades reales de cada zona y de los diferentes espacios rural y urbano.

Es necesario que la educación sea un subsistema específico que responda al medio donde se desenvuelve y, a la vez, está integrado en el conjunto del sistema educativo, de manera que pueda haber una interrelación entre ambos; deben darse unos mismos niveles educativos y una homologación de títulos, que impida la segregación de la población rural y la consideración de su educación como forma de educación especial.

No cabe duda que hay aspectos comunes al medio rural y urbano y que hay aspectos específicos que tanto los de uno como los de otro han de conocer. Los niños urbanos, al menos en las regiones más ruralizadas, han de comprender el fenómeno rural y el papel que la agricultura juega en el desarrollo de la región, de igual modo que el niño rural ha de conocer y analizar el fenómeno urbano e industrial, sin complejos y sin idealismos paradisíacos y consumistas.

De la misma manera que hemos dicho que la educación rural ha de estar integrada en los sistemas educativos generales para no segregar a la población rural, de la misma manera, para que esta población rural no sea "colonizada" y "desintegrada" por políticas uniformantes que desconocen y no respetan sus valores, necesidades y aspiraciones, ha de crearse un sistema educativo rural diferenciado, con unos criterios cualitativos y cuantitativos diferentes a los urbanos, desde donde se de con la participación real de todos los implicados en el proceso educativo. El sistema específi-

co afectaría a aspectos variados como: módulos diferentes = alumno-profesor, número de alumnos por centros, tipo de centros, contenidos, metodologías, objetivos, formación del profesorado, relación con el medio, planificación educativa democrática, mapa escolar, gabinetes técnicos, orientación, = etc. Mientras esto no sea una realidad, seguirá el actual estado de cosas, la arbitrariedad, la discriminación social-educativa, la ineficacia y el deterioro quizás irreversible.

Los objetivos específicos del sistema educativo rural = deben venir marcados por las necesidades del desarrollo integral del propio espacio rural.

La enseñanza actual, en la mayoría de los casos, transmite conocimientos ajenos y muchas veces desvalorizados del medio rural, frecuentemente sin relación con la realidad ambiente y los intereses de las personas con lo cual no se logra despertar el interés de los alumnos.

Para que la escuela llegue a ser un foco de cultura, es preciso que se vea animada no sólo por el maestro, sino también por todos los agentes del desarrollo.

Se trata no tanto de adquirir conocimientos, como de = asimilar el espíritu y el método científico.

Es necesario que la educación esté vinculada a la vida. Hay que extraer directamente de la vida, del conocimiento = del niño rural y del medio, la substancia de sus programas y los elementos de sus métodos, de su material y de sus técnicas.

El medio, comprendido en su sentido más amplio, ofrece efectivamente al educador por lo menos en el nivel elemental,

el más rico material de observación, de estudio y de formación.

Queda claro que hay que adaptar tanto los contenidos como la metodología a los objetivos y exigencias del medio rural y de sus características y acabar con la colonización cultural actual que desprecia tanto la cultura popular como las formas de vida rural.

De nada nos sirve todo lo que hemos dicho si el maestro no se prepara. La UNESCO llega a proponer que el profesorado rural se eduque en Facultades o Escuelas Normales situadas en el medio rural y cualificadas para afrontar los problemas de este medio.

Sin duda alguna las dificultades y diferencias que entrañan las escuelas rurales y su medio exigen que el profesorado tenga una preparación específica, tanto en los aspectos didáctico-pedagógicos como en los aspectos sociológicos, culturales, socioeconómicos, etc... Esta preparación específica para ejercer en el ambiente rural, ayudaría a que el profesorado lo hiciera con voluntad e interés y pudiera arraigarse e identificarse con las aspiraciones de su entorno.

Estas podían ser algunas ideas básicas de una alternativa a la educación rural, que, en cualquier caso ha de estar protagonizada por todos los implicados en la misma.

En un encuentro de escuelas del medio rural aragonés, celebrado en el 80-81, representantes de ayuntamientos y padres que participaron, plantearon la necesidad de una integración en la vida social del pueblo por parte del maestro. ¿Vivir en el pueblo? ¿Integrarse en la comunidad que observa

en demasiadas ocasiones al maestro como un "funcionario"?

Recojo textualmente la síntesis realizada por un maestro asistente a las jornadas: "El maestro es un trabajador = con un horario y un trabajo que cumplir y una vez fuera de = la escuela es un vecino más y como tal puede participar en = lo que le interese".

Es difícil formular el contenido de lo que se quiere decir con la expresión: "formación integral". Ya en el ambiente psicopedagógico occidental de finales del siglo XIX bullían deseos de reformismo en esta línea de integralidad en cuanto a la educación. Concretamente es el Movimiento de Escuela Nueva el que sin duda iba a capitalizar esos deseos y quién intentaría llevarlo a la práctica pedagógica cotidiana en las escuelas. En los estatutos de dicho movimiento se dice lo siguiente:

"Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia; respetar y desarrollar los atractivos la personalidad, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular, mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina que sea personal, libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, coeducación y la preparación del futuro ciudadano, y de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano". (Citado por J. Palacios en "la cuestión Escolar")

Con todo ello queremos llegar a una concepción de la escuela, que se defina en la línea de una renovación pedagógica inserta en una sociedad democrática. En busca de esa utopía, se presenta una concepción completa de la dirección de un centro docente, haciendo hincapié en el mundo relacional en el que se ve envuelto el educando.

Pero el alumno está ahí. Es algo, mejor, alguien, muy distinto del director, de las relaciones pedagógicas, de las tutorías y de la labor del psicólogo. No es un puzzle de piezas perfectamente acopladas en que la parte superior haya que buscar los distintos mosaicos que forman la cabeza y en el centro haya de situar la afectividad y sentimientos, para reservar las extremidades a la actividad. Simplemente, el

niño -también en fase de formación- es una unidad vital indivisible que camina, se hace, evoluciona y enriquece. Lo = que pasa es que esa unidad no está ni en las matemáticas, ni en la literatura, ni en la historia aunque en realidad la literatura, historia, y matemáticas influyen e inciden en el moldearse de esa unidad. Sin embargo, hay aspectos de la formación integral del niño a los que no llegan las asignaturas. Habrá que cuidarlos aparte, porque si no corremos el peligro de llegar a ciertos niveles del niño , pero no abarcar al hombre entero.

La escuela tradicional trata expresamente, y desde sus planteamientos, de formar el cerebro y hacer de él un nido-archivo de cultura. Si bien tras esos objetivos de formación lo que hay es la búsqueda de un tipo de hombre concreto que sea receptivo, maleable, dócil, obediente, inserto en una sociedad hecha y estructurada. Se educa al individuo en sí mismo y no se le mira en relación con el grupo y la sociedad. Se monta la competición como base metodológica para la motivación, sin medir las consecuencias de rivalidades, marginaciones o apocamientos y autosubestimaciones que podrían surgir de ahí. En las corrientes pedagógicas más avanzadas y = completas, dentro de esta escuela tradicional, hasta se fomenta una "vocación" de la creatividad con tal de que siempre se mantenga dentro de las fronteras de lo admitido y no rompa las formas convencionales y sociales establecidas.

Esta escuela tradicional no ha pulsado nunca los sentimientos personales y la efectividad. Nunca estableció cauces



para expresarlos. Y cuidó, en el mejor de los casos, distinguir bien entre el varón y la mujer. A la mujer, alguna vez quizás se le pudiera permitir, en gracia a su debilidad de sexo, manifestar sus sentimientos; al hombre nunca, porque = "los hombre no lloran", "son fuertes y valientes" y personifican la voluntad y constancia. Había dos modelos educativos, según el sexo.

Al ser el niño una unidad vital, no un mosaico compartimentado, hay aspectos que no recaen bajo la responsabilidad de las distintas asignaturas, y sin embargo tienen mucho mayor peso e impotancia en la formación de la persona que = cualquiera de ellas. Esos aspectos son los que pretendemos = afrontar ahora; y todos nos parecen de capital importancia; bien entendido, por ello, que al exponerlos, nos detendremos más en aquellos que nos pueden parecer o más polémicos o que han sido menos tratados, y, por lo tanto, menos conocidos o más soslayados.

#### 1. Educación afectiva

Sin pretender remontarnos a lo que ahora podríamos llamar la prehistoria de las nuevas concepciones de la educación con Rousseau, es la Escuela Nueva quien quizás formula más = atinada y precisamente la orientación de una nueva educación: "preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia; respetar y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual y la organización de una disciplina personal

libremente aceptada, y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, = de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano". = (Citado por Jesús Palacios en "La cuestión escolar pág. 29").

Si estos principios que enumeramos, y que al menos en = teoría, comparte hoy cualquier escuela y cualquier educación, ponen al niño, en su entidad completa, en primer plano, y bus can la preparación "para el triunfo del espíritu sobre la ma- teria...", desarrollar la personalidad del niño, formar el ca- rácter..." quiere decir que el mundo afectivo debe dar mucho trabajo a un buen formador. Según la línea educativa que ten- ga ante sí el tal pedagogo la formación afectiva tomará un = rumbo u otro.

Una estructura autoritaria conseguirá un niño . dócil, = mesurado, que sabe guardar muy bien las formas y que se com- portará con exquisita corrección. Siempre será una persona in condicional para cumplir normas, de modales educados, y no = planteará problemas de disciplina, ni tendrá salidas estriden- tes o desagradables y violentas. Pero será un hombre interna- mente inseguro, incapaz de tomar una opción por sí mismo y = con grandes problemas de inhibición y pasividad; que tiene = conciencia muy clara de sus grandes limitaciones y de sus po- cas aptitudes, y no se identifica nada, o muy poco, con sus = éxitos. Por eso podrá ser un individuo con gran sentido del = ridículo, y con gran vergüenza ante todo y ante todos.

Una estructura permisiva provocaría los mismos efectos = de inseguridad, indecisiones y miedo antes enumerados. Porque si es cierto que el educando, y por su condición de tal, es =

débil, y el autoritarismo puede hundirle, no lo es menos que la permisividad no le da el respaldo suficiente como para seguir una línea corriente y lógica, a prueba de los vaivenes y actitudes contradictorias a que le somete su propia edad, o = le lleva la misma sociedad cambiante, y también contradictoria, en la que está viviendo y para la que se prepara: es un alumno débil que no encuentra un educador fuerte sobre el que apoyarse y sentirse seguro y sin vértigo.

Lo primero que necesita el niño para comportarse como tal es reconocerse a sí mismo, autoestimarse. Mal podrá operar si no ha ido asumiendo, ejercitando, esa autovaloración = en los años de su formación. Estas inseguridades y falta de = confianza en sí mismo llevan al niño a una actitud habitual = de inhibición, y por lo tanto no encontrará fácilmente cauces para la expresividad. El niño que por falta de autovaloración se inhibe, no sabe expresarse y se hunde en su horror constante al ridículo y a la imagen que puede ofrecer de sí mismo, = es un niño que no ha encontrado su identidad, no sabe exactamente quién es. Estos problemas de identidad, de situación = irreal en la sociedad, plantean siempre problemas serios de = inmadurez, no solo en la juventud, sino en la fase adulta y = "madura" del hombre.

Ahora bien, la idea que tenemos de nosotros mismos se = forma de la idea que de nosotros tienen los demás. Si el educador refleja que tiene un concepto de su educando de niño vago, empollón, servicial, inconstante o entregado y dispuesto, el niño se irá identificando con el tipo de hombre que se está reflejando de él. Una escuela renovadora y que trata de =

formar hombres emprendedores, seguros y con recursos para superar situaciones, tiene que fundar su pedagogía en la estima de su propio alumno. El alumno tiene que vivir una experiencia básica de haber sido estimado y querido. Y además tiene = que tomar conciencia de que ha sido querido, y medido, no por su rendimiento, por su comportamiento escolar, sino por sí = mismo, por lo que es él: el educando habrá de verse como un = ser singular e irrepetible; y lo mismo que decimos que debe = conocer y dominar su esquema corporal, también debe dominar e identificarse con lo que podríamos -por decirlo de alguna manera- llamar su "esquema de identidad", su realidad personal. Así, habrá de ayudarle a identificarse con sus propias limitaciones y fracasos, y también con sus cualidades y éxitos, es decir, con la propia realidad que él es.

Por la automatización, por la sociedad de consumo que hemos montado, porque hemos adoptado como vara de medir el rendimiento, por los exámenes, quizás la escuela ha perdido en = muchos aspectos el amor a los niños. Y, sin embargo, la escuela tiene que partir del niño, de lo que sabe, de lo que es y de lo que él necesita. Con ese punto de partida el niño llega a interiorizar su autoestima, y eso le lleva a la seguridad = en sí mismo y a adquirir confianza en el futuro. En ese punto, la realización de una vida es llevarla a que se pueda gozar = en plenitud: para lo cual el alumno necesita ser equipado con una vida equilibrada, feliz, sin miedos ni rechazos, y sin = los complejos que habrán sido herencia de la proyección y necesidades de otras generaciones. Aunque no compartimos sin matizar ni apostillar, y aun rectificar algunos principios y so

bre todo realizaciones de Neill en su escuela de Summerhill, sí hacemos nuestras, quizás sin la tajancia y justeza con que él las entendió y practicó, unas frases exhortativas del maestro: "...Dejad que el niño sea él mismo. No le empujéis. No le enseñéis. No le sermoneéis. No le elevéis...".

Por último, para cerrar este aspecto de la formación, y desde luego como consecuencia de lo que veníamos diciendo, si la educación efectiva va dirigida directamente a la formación de la persona -de toda persona-, es evidente que adquiere mayor relieve e importancia que cualquier asignatura. Y ese mismo hecho también evidencia que los contenidos pasan a un muy secundario puesto. En adelante lo interesante será que el hombre "se haga", no que aprenda. "Hacerse" querrá decir adquirir sensibilidad, relacionar cosas, situaciones, sacar conclusiones, abstraer de lo concreto, desarrollar las mil aptitudes de la persona a las que no dan cauce las matemáticas o la lengua, y que en definitiva no pretenden más que llevar al hombre a vivir su vida en plenitud, como decíamos hace un momento. En la misma clase se buscarán más los métodos activos que supongan desarrollo de facultades y creatividad. Desde ese momento interesa mucho más que el alumno haga aunque lo haga mal que el que retenga o almacene datos y cultura. Se trata de aprender a ser y a madurar.

Compartimos con Bertrand Russell lo que puede ser objetivo de nuestra escuela, y que el filósofo inglés expone a uno de sus infinitos consultores en una carta:

"Creo que el fin principal de la educación debe consistir en estimular a los jóvenes para que discutan e impugnen =

las ideas que se daban por seguras. Lo importante es la independencia intelectual. El aspecto negativo de la educación reside en la renuncia a permitir que los estudiantes pongan en tela de juicio las opciones consagradas y a las personas que ejercen el poder. Es necesario que surjan nuevas ideas, que los jóvenes tengan el mayor aliciente posible para disentir radicalmente de las estupideces de su época. Pienso que lo más importante no es aprender muchas cosas, sino sentir apasionadamente que uno tiene el derecho a discrepar, y el deber de elaborar nuevas ideas".

## 2. Educación social

Si partimos aquí también, como ya lo hacíamos antes, de las pretensiones de la escuela tradicional, encontramos que, aparte de que se buscaba, entre otras cosas, claro está, estructurar la cabeza y la lógica, se concentraba con firmeza en el individuo, y este, aislado, tendría que irse haciendo y prepararse para triunfar en la vida, en una sociedad que se le presentaba difícil y competitiva; para la cual iba a necesitar recursos, imaginación, fuerza de voluntad, tesón y gran dosis de autoexigencia y disciplina. El esfuerzo y la superación habrán sido siempre los grandes valores en la educación. Y sin embargo, no se tenían en cuenta como valores de una persona.

En este mundo de reacciones, ante esa enseñanza tradicional, Karl Rogers había de mantener y llevar muy coherentemente a la práctica que el acto educativo no es un acto individual sino esencialmente relacional: Rogers pretende estable-

cer cauces de relación entre profesor y alumnos y alumnos entre sí. Eso llegará a plasmarse en lo que él mismo denomina = "grupos de encuentro". Esta aportación a la pedagogía escolar, que parece casi una mera y ligera corrección de un estado pedagógico, va a suponer -con otras aportaciones, por supuesto- un cambio total de perspectiva en la comunidad escolar y en = la sociedad en la que el educando vive y aquella para la que se prepara. Y no es que haya sido Rogers el único que señala esta dimensión.

Hoy no hay parcela de la sociedad que vamos construyendo y reformando entre todos que esté apoyada o sea llevada por = individuos aislados: la política, la economía, la planificación y gerencias, las reivindicaciones personales, y hasta la investigación, hoy no se consiguen, ni siquiera se conciben, sino como acción de equipo: es labor de una comunidad que = coincide en motivaciones y aspiraciones, se une para realizar una empresa. Hoy el individuo que, consciente de su mucha valía, recursos y empuje, se empeña en alcanzar una empresa seria, fracasará en el anonimato y morirá mordiendo su propio = aislamiento, convencido además de que ha sido víctima de la = incompreensión de todos.

Partimos del principio, que para Piaget es básico y elemental, de que el niño no aprende sino lo que descubre por sí mismo y aquello que experimenta. De esa acción y experimentación surge la interiorización del concepto y la formación de las ideas.

Esta auténtica genialidad pedagógica del psicólogo maestro es la que va a constituirse en el fundamento de todo el =

movimiento de la moderna escuela pedagógica activa: desde =  
Neill y su experiencia de Summerhill o escuela en la libertad,  
hasta los adultos de Paulo Freire en la campaña de concienti-  
zación, pasando por la corriente de investigación y actividad  
de Rosa Sensat y el "aprendizaje participativo" de Karl Ro- =  
gers. Y esto por no citar mas que a unos cuantos bien conoci-  
dos y representativos.

Si este axioma piagetiano es verdad, querrá decir que el  
hombre no sabrá ser libre si no ha aprendido "haciendo" liber-  
tad, ni sabrá trabajar en grupo, ni ser solidario, ni compar-  
tir una responsabilidad, ni llegar a una meta con otros, si =  
no ha trabajado en solidaridad y acción de equipo, y si no ha  
aprendido, en equipo de trabajo, el término medio entre echar  
se al surco y vivir de parásito y acaparar el protagonismo de  
una acción que impone a los compañeros.

La escuela y la clase -también la familia, claro- se de-  
be constituir en una minisociedad con estructura y capacidad  
para ayudar a salir del aislamiento individual y relacionarse  
con los demás con realismo. Habrá de buscar mucho la acepta-  
ción de todos y cada uno de los miembros del colectivo, con =  
lo que supone la libertad para exponer ideas, expresión, es-  
pontaneidad y respeto. La clase tendrá que tener una estructu-  
ra participativa que proporcione la oportunidad de aprender =  
de muchas intervenciones y muchas aportaciones. Ello nos lle-  
vará -aparte de ir aprendiendo a exponer las propias ideas y  
hasta sentimientos- a ir adquiriendo el hábito de escuchar, =  
aceptar y respetar las ideas de los demás, en muchas ocasio-  
nes muy diferentes y aun opuestas a las propias.



Por este camino participativo al que lleva el ayudar a = la superación del yo aislado y encontrarse en una sociedad = real con los demás, se llega a ir formando en el respeto, que supone la doble vertiente de saber respetar a los demás e ir adquiriendo la conciencia del propio derecho a ser respetado y escuchado. Estas mismas actitudes vuelven a incidir en la = autoestima y autovaloración que genera seguridad en sí mismo, y de la que hablábamos en el apartado anterior. Naturalmente que cuando hablamos de relaciones queremos subrayar que esas relaciones sean constructivas, que apunten a la riqueza y potenciación del grupo, esa minisociedad en la que se está vi- viendo, de la que uno forma parte y que día a día se está = construyendo. El empollón aislado, el niño modelo, el que va tomando conciencia de perfección en todo, no está estable- = ciendo una relación social constructiva.

No es nada infrecuente encontrarse con el educador que presume de formas democráticas y participativas, situándose = él en realidad por encima de toda democracia. El, a la hora = de la verdad, será el vigilante, el síndico de una democra- = cia que bulle bajo él, pero que se resiste a todo diálogo, toda aportación, sugerencia o crítica en el momento en que se = está revisando el trabajo, las incidencias o la vida misma = del grupo. El tal educador verá muy claro su derecho a hablar -derecho que le ha dado su mucha experiencia y la madurez de sus años-; pero no asumirá tan fácilmente su actitud de escu- char, porque no ve que sus alumnos de seis a diecisiete años tengan algo que aportarle. En suma, acudirá a su clase a ense ñar y nunca a aprender; es decir, llevará un talante muy dis-

tinto a Neill o Piaget, que reconocen haber aprendido más de lo que ellos aportan. Un educador que no se implica en la democracia que "dirige" es un manipulador con formas democráticas. Y este fenómeno ha sido uno de los muros con que han tropezado las líneas pedagógicas y directrices metodológicas de toda renovación de la enseñanza.

Una última aspiración que queremos ofrecer a este aspecto de la formación social, es que la escuela, que se puede entretener en enseñar infinitas cosas no relacionadas con el mundo que le rodea, debe asumir esa sociedad circundante de la que la misma escuela es parte, y ayudar a percibir, con seriedad y sin paliativos, la vida real de esa sociedad tal y como es: no se podrán esquivar las contradicciones en que se debate, ni las incidencias de fuera, ni los vaivenes, incongruencias o vitalidad de los partidos políticos, ni la realidad de la manipulación, propaganda o televisión. Todo ello es materia de enseñanza, reflexión y crítica, porque en todo ello vive el alumno, y para todo ello se prepara, y todo ello está haciendo al mismo educando.

En esta apertura a la interrelación hay que tener muy presente la misma individualidad con la cual debe compaginar la relación con los demás. No se puede animar y promover tanto la relación, acción de grupos y valores comunitarios, que ahogemos o destruyamos la propia identidad del individuo. No puede uno sentirse tan fundido en el grupo, que se vea simple miembro de él sin tener interiorizada su propia identidad. Hábrá que guardar siempre un equilibrio, respetar un cierto grado de intimidad, para que el individuo llegue a sentirse él =

mismo como ser único, aún plenamente inserto en un grupo.

Una escuela renovada tendrá que aportar a su metodología todo lo que supone la marcha de unos grupos que proyectan, ceden, avanzan, se escuchan, rectifican y se felicitan sin que haya cabeza de turco y chivos expiatorios. Por otra parte, = esa escuela renovada en la creación de conciencia de grupo y en su animación tendrá que tener muy en cuenta que la sensibilidad por la solidaridad, corresponsabilidad y acción de equipo no lleve a que el individuo se difumine o se pierda absorbido por el colectivo. Habrá que estructurar la clase de manera que sean muy frecuentes los trabajos en común, como murales, mapas, trabajos de experimentación e investigación, trabajos de campo en la calle, siempre teniendo en cuenta la dinámica de cada miembro del grupo.

Siempre ha valido -para culminar este tema- la imagen = del equipo deportivo, que busca la acción conjunta por encima del personalismo de quien materializa y plasma el punto definitivo de la victoria. Si conseguimos en nuestra escuela presentar la solidaridad como un valor que hay que ir "haciendo", estaremos construyendo una sociedad menos insensible, menos = pasiva, más luchadora e inquieta, más constructiva, y en definitiva, una sociedad que hace mucho más apetecible y relajada la convivencia de todos.

### 3. Educación corporal

En una escuela tradicional, lo mismo que en una ascética tradicional o en el trazado tradicional de una escala de valores, el cuerpo ha ocupado un segundo plano, y hasta en algu-

nos campos ha sido auténtico corcel que había que domar o despreciar e ignorar, amordazar o mutilar. Eso podía llevar, desde a la huida sumida en la ignorancia, hasta la rebeldía e = irritación contra algo que es la gran rémora de una noble carrera en la vida. Todo esto ha traído consecuencias negativas y traumas profundos, sobre todo en deformaciones sexuales, = además de otros aspectos de inhibiciones, rechazos y agresividades y, por supuesto, considerable limitación de las posibilidades de comunicación y manifestaciones que tiene el cuerpo.

Como hemos dicho, el hombre es una unidad vital. La vida no es un conglomerado de aditivos, ni suma de factores que = juntos constituyen un todo: es una unidad en sí. Esa unidad = es la que llega a la escuela, y ese "todo" es al que hay que formar y sobre el que hay que trabajar. La escuela no está para formar inteligencias, cabezas, sino para formar niños, adolescentes y jóvenes, el niño va aprendiendo desde que nace, y aprende con el cuerpo, con los sentidos, porque toca, manipula, ve, observa, oye... Muy bien asevera "Una de las obras = del Movimiento de Cooperazione Educativa: "no ha tenido lugar el aprendizaje cuando el ambiente no ha respondido, o bien = cuando se ha dirigido sólo a la mente de la persona, dejando de lado el cuerpo" ("A la Escuela con el cuerpo", Introduc- = ción, pág. 5). Según este principio, no podemos creer en la = estimación maniquea del cuerpo. El niño necesita contar con = el cuerpo como cuenta consigo mismo, con su propia identidad entera. Y por tanto, el niño necesita manipular, correr, hacerse presente. Se aprende a hacer lo que primero se ha ejercitado con el cuerpo. La escuela se separa cuando nos llena =

de conceptos y es excesivamente verbalista.

La primera medida del niño es el cuerpo. Eso quiere decir que el niño llega a donde llega su cuerpo -sus brazos, = sus piernas, su boca...- y con sus brazos es como va midiendo las cosas: son la primera unidad de medida con la que está en trando en el mundo. Una escuela renovadora tiene que tomar en serio la realidad del cuerpo y tratar, no simplemente de tomar conciencia de él, sino de aprovechar todas sus posibilidades y enriquecer con él toda la unidad vital que decimos es = el hombre. Una correcta educación física habría de empezar = por una interiorización de la propia identidad, a la edad más temprana posible. Pero no podríamos conseguir la interiorización de esa identidad sin dedicar auténticas energías pedagógicas a que nuestros niños consiguieran real y suelto dominio de su esquema corporal. Será Piaget el que mayor importancia le ha dado a la interrelación e influencia entre el cuerpo y sus acciones y la interiorización y la inteligencia. Y es una adquisición de la que hoy no puede prescindir la escuela.

No concebiríamos una escuela que no contara con una clase de educación física con sus propios ejercicios, objetivos, esquemas y contenidos. Pero la educación física no es sólo = una pedagogía para el aprendizaje -interioriza los movimientos y gestos repetidos y fija adquisiciones-, sino que libera de represiones internas, puede compensar de complejos y de = otro tipo de limitaciones e inaptitudes, y por supuesto, ocupa un sitio relevante en mantener y enriquecer la salud.

La escuela debe tomar conciencia de su contribución a la salud corporal, y a contar con una programación que lleve me-

tódicamente al desarrollo de pulmones y formación de músculos. Debe seguir una programación que tenga en cuenta a todo el organismo, y cada una de sus partes y órganos, para su desarrollo armónico y progresivo.

Como tampoco concebimos una escuela sin clases de educación plástica y dinámica. Todo el cuerpo es un medio de comunicación y lenguaje, que de hecho tenemos puesto al mínimo de posibilidades. Normalmente usamos el lenguaje oral como medio de comunicación, cuando en realidad los ojos, las manos, los dedos, los brazos, las piernas, los movimientos, los gestos, todo nos delata, todo el cuerpo puede ser transmisor de mensaje; casi todos los miembros pueden comunicar algo. Por ello = todo lo que puede enriquecer la formación integral del hombre, que es en definitiva el último fin de la escuela, será un objetivo indispensable en una escuela renovada y que cuenta con todo el hombre; porque al hombre lo seguimos concibiendo como una unidad vital.

Nos queda por insinuar un aspecto que bien pudiera ir en el apartado de educación afectiva, pero que lo presentamos = aquí para subrayar todavía más la idea en la que venimos insistiendo, de que estamos formando al hombre entero, como unidad, con su identidad sin dividir: la educación sexual.

La escuela debe tener muy asumida una línea sobre actitudes; lo cual llevará a todos los educadores a afrontar las deformaciones en la materia, y a acometer los prejuicios que fá cilmente traen de fuera del colegio. En esa actitud debe quedar muy clara la naturalidad en el tema y en el trato -no sólo en la relación educador y educando, sino de los alumnos en

tre sí, y mucho más en el ambiente de una escuela mixta-, las alusiones al tema sin consentir equívocos y malas intenciones, la insistencia en el aseo personal, respeto a los mismos compañeros y a su intimidad, y la grandeza en sí del asunto que nos ocupa.

En el cuerpo en sí no hay nada malo ni feo ni sucio, y = mucho menos nada vergonzoso. El cuerpo, como todo nuestro ser, tiene niveles de intimidad que no son para ir comunicándolos, o tratando de ellos, por la misma razón de su intimidad. Esto puede llevar a fomentar una actitud de aceptación del propio cuerpo como algo noble, grande y rico que pertenece a la propia identidad. El cuerpo, todo él -como decíamos también más arriba-, es una realidad que presenta posibilidades de comunicación y expresión, también expresión del amor. Todo ello lleva a la toma de conciencia de su dignidad y grandeza, y, en = relación con los demás, a suscitar una actitud de respeto a = esa intimidad que cada uno lleva y a la que tiene absoluto de = recho: uno de los fundamentales de la persona. Toda aberración, abuso o intromisión en esa intimidad es un derecho fundamental conculcado, al que debe ser muy sensible cualquier = escuela que camina fundada en principios democráticos.

Todo esto no quita el derecho del alumno a ser informado de todo lo concerniente a este punto, y que deben ser atendidas, con la naturalidad y altura que propugnamos, todas sus = preguntas y curiosidades. Además, por ello, habrá que recabar la colaboración del psicólogo escolar o el sexólogo, que, en cursos de mayor profundización y mayor sistematización, puede abordar la instrucción y formación en esta materia. Es esta =

materia una en las que más orientación requieren los padres = de familia. Necesitarán, pues, ellos, tanto como sus hijos, = la cercanía del especialista. Y precisamente porque es uno de los puntos en que más se requiere la coordinación de padres y educadores escolares. Si es una materia tan expuesta a tabúes, rechazos y condenas, con sus consiguientes traumas, es mucho lo que los padres pueden apoyar o derrumbar en una sana forma ción escolar.



EL CENTRO ESCOLAR ABIERTO A SU ENTORNO.

Tanto en la formación integral del niño, como en su desarrollo personal, tanto la familia como el colegio son dos partes fundamentales. La educación de una persona es un todo; si el colegio desea ser parte en la formación de un individuo, es imprescindible que realice una labor conjunta con la familia: tiene que encontrarse la forma de colaboración entre la familia y el centro.

Matemáticamente la semana se descompone en ciento sesenta y ocho horas. Pensemos que, aunque haya diferencias, de acuerdo con la edad de los alumnos, la permanencia en el centro se cifra entre veinticinco y treinta y cinco horas. Descontando unas setenta horas dedicadas al sueño -y desgraciadamente sólo suele ser válida para los más pequeños-, nos quedan entre sesenta y tres y setenta y cinco horas en las que cualquier alumno está bajo la influencia familiar, directa o indirectamente.

Aunque sólo basáramos la influencia familiar en la consideración, ya nos da un alto porcentaje. Y junto a la familia está influyendo el colegio.

El hombre se educa por la suma de influencias que inciden en el desarrollo de su persona. ¿Qué puede ocurrir si las dos influencias que pueden ser más importantes sobre un alumno son contradictorias?

En el mejor de los casos se anularía la influencia del colegio, y en general, a la corta o a la larga, supondría una disgregación para el individuo. Si ambas líneas son armónicas o se complementan, la acumulación de esfuerzos en el mismo sentido potencia el desarrollo humano del escolar. No es fácil, pero se convierte en imposible si se soslaya la mutua colaboración.

Un colegio participativo, sin que esto sea sinónimo de permisivo, con una participación adaptada a edades y niveles, produce rechazo en una familia que ordena y no razona, que decide y jamás consulta, en la que el padre es una figura jupiterina y vengadora. El resultado es negativo para el alumno, se verá sometido a una tensión con soluciones de enfrentamiento, rebelión, pasividad o indiferencia; resultados = siempre negativos.

Un colegio puede querer convencer -razonando- a un alumno sobre la importancia del trabajo, sobre la propia responsabilidad... Si los padres del alumno, ante el hecho de unas malas notas o de haber realizado un acto censurable, sólo se limitan a castigar, incluso físicamente... La contradicción entre colegio y familia incidirá sobre el alumno produciendo desconcierto, falta de interés o cualquier otra manifestación negativa.

Un colegio autoritario produce frustración en un alumno cuya familia se opone a esta forma de obrar porque ella no la practica. El ambiente de opresión y de control coarta el desarrollo de los aspectos críticos de un individuo o se desarrollan soterradamente y, por tanto, con una fuerte carga negativa.

En la actualidad no hay centros suficientes para que un padre de bajo nivel económico pueda ejercer verdaderamente la libertad de elección; aún así, esta libertad ha de seguir exigiéndose entre los principios sociales.

Mientras no pueda ser ejercitada plenamente la libertad de elección, los padres participarán en el colegio para su mejora y transformación.

Si las consideraciones anteriores de contradicción entre familia y colegio pueden parecer extremas, observemos la realidad de cualquier centro, donde la mayoría de los niños difíciles o con problemas coinciden con el tipo de educación que reciben en casa en contradicción con el colegio.

Si las posibilidades anteriores son extremas, podríamos multiplicar otros ejemplos de confrontación. Con todos los matices posibles, conocemos bastantes casos en los que es palpable la contradicción, asumida o no, entre la familia y el colegio.

La integración del niño en el colegio no debe suponer una ruptura con su mundo familiar cercano, sino que debe asumir el colegio como otro ámbito que también es suyo y en él ha de sentirse aceptado y ha de participar, que es tanto como decir que ha de ser feliz. Esta ha de ser la idea motriz para todos: padres y profesores.

Es una prolongación de la familia ampliamente considerada, es decir, terreno propicio para el desarrollo de un individuo.

Si un padre se plantea encontrar un colegio acorde con sus ideas más personales, probablemente no lo encontrará, como nadie encuentra una sociedad que responda totalmente a los propios ideales.

Es imposible que un colegio pueda responder a ideas concretas de un gran número de padres excepto en los grandes enunciados. Por otra parte, la dinámica en el desarrollo del alumno lleva consigo aplicaciones diversas y distintas de las líneas generales que nunca se abandonarán.

El colegio no puede olvidar que cada tiempo y edad suponen cambios para los alumnos. Si se refugia en reglas rígidas, perderá de vista la educación. Normas, sí, pero no pétreas, sino flexibles y adaptadas a los distintos niveles.

La única forma de superar las posibles contradicciones entre familia y colegio es la mutua colaboración. Y la colaboración sólo es posible mediante el diálogo. Para que exista el diálogo hay que tener actitud de cambio, clave para poder escuchar al otro.

No dialogan aquellas personas que presumen de dialogantes, pero que mientras hablan saben que acabarán por hacer = lo que sostenían desde un principio; en este caso, el llamado diálogo es un barniz para el engaño o el disimulo.

La postura del colegio debe ser tan abierta como para = que no se opongan sus líneas generales y sus objetivos concretos; la línea general no puede cambiar constantemente, pero sí pueden cambiar sus aplicaciones a través de objetivos temporales, siempre posibles, concretos y evaluables. Posibles, porque ya no son meras ideas; concretas, porque nadie puede refugiarse en la ambigüedad; evaluables, para poder = rectificarlos, mejorarlos o completarlos y poder constatar = los resultados. Y aquí han de estar los padres: en lo más específico del colegio.

Si un colegio habla de tener en cuenta a los padres, pero estos no participan, el propio colegio se convertirá en = una isla, y además es una contradicción e incoherencia de su sistema educativo. Sólo podríamos pensar un centro escolar = sin intervención directa de los padres cuando se trate de un

centro técnico o académico donde el único servicio solicitado es el de preparación de unas oposiciones, asignaturas pendientes o cuestiones semejantes en las que no se implica, directamente, el desarrollo de la personalidad. La actividad = de estos centros es mera transmisión de conocimientos; no se pretende formar a nadie, sino preparar una acción muy concreta.

Tampoco es suficiente que un colegio admita la participación de los padres porque así se dispone en los arts. 16, 18 y otros de la Ley Orgánica 5/1980 por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Se trata de cumplir leyes o = de ser más eficaces en el desarrollo de la persona?

Hoy día se habla mucho de calidad de enseñanza. Esta = frase se hace realidad mediante una parte técnica ineludible y este papel es el prioritario de los profesionales; pero = además tiene otra parte que es la suma de diversas incidencias entre las que destaca la relación familia-colegio. Por tanto, ante la calidad de enseñanza vuelve a importar el estilo de la escuela: participativa, autoritaria, permisiva...

Históricamente es claro que al elegir colegio la gran = mayoría de las familias ha tomado la última decisión influida por su realidad económica o porque la carencia de centros en su zona residencial no le permitía otra posibilidad. Esto sigue siendo una realidad para muchos ciudadanos. En este caso, o en el que fuese posible una auténtica elección, la participación de los padres es necesaria e imprescindible. Con iguales derechos y aspiraciones de lograr mayor calidad se = ha de participar en las escuelas o institutos estatales, en

los centros públicos o en los centros privados. Y si esta =  
participación en la comunidad escolar no se entiende o no se  
quiere entender, si se ignora que ser padre lleva consigo =  
ejercer la participación, entonces habrá de utilizarse la =  
ley. Aunque la aplicación de la ley sin una motivación más =  
profunda resultará un estímulo vacío, sin eficacia.

Padres hay y habrá que cuando sus hijos obtienen notas  
positivas se sienten satisfechos con esta relación a través  
de un boletín; por el contrario, si las notas son negativas  
convierten el fracaso de su hijo en fracaso de la línea del  
colegio o, al menos, en fracaso o falta de comprensión del  
profesor correspondiente.

Evidentemente estos padres no tienen mayores deseos de  
participar, no tienen tiempo... Confían en el colegio y vo-  
luntariamente no participan, aunque el colegio se lo posibi-  
lite. Es un aspecto de su responsabilidad paterna que ceden,  
y hasta con gusto.

La ley de educación da algunas posibilidades prácticas  
para esta participación.

La Constitución española de 1978, en su artículo 27.7,  
dice que los padres pueden participar en los centros escola-  
res.

Este artículo lo desarrolla la Ley Orgánica 5/1980 de =  
19 de junio (B.O.E. 27 de junio de 1980) que regula el Esta-  
tuto de Centros Escolares. Los artículos 16 y 18 establecen  
las bases de la participación de los padres de alumnos; los  
artículos 26, 28 y 31 desarrollan la participación en los =  
centros privados.

Para evitar la lentitud en aplicar la ley, las Disposiciones transitorias expresan que "el Gobierno acordará las = medidas precisas para la constitución, durante el curso 1980/81, de los órganos colegiados de los centros públicos", y = también que "en el plazo de seis meses desde la entrada en vigor de la presente ley, los centros privados deberán elaborar sus Estatutos y reglamentos de régimen interior y depositarlos en la Delegación Provincial correspondiente del Ministerio de Educación".

Como se advierte en una simple lectura de este Estatuto, se desarrolla mucho más cuanto se refiere a lo estatal que a lo privado. Y en ningún momento se alude a los centros subvencionados, que aunque sean privados se sufragan con el dinero de los contribuyentes.

Nos encontramos a finales del curso 1981/82 y, por ello, todos los Reglamentos de los centros privados deben estar redactados y aprobados desde enero de 1981; los organismos de los centros públicos deben estar constituidos desde el 15 de septiembre de 1981, último día del curso 80/81. Esta es la = lectura exacta de las disposiciones transitorias de la ley.

Después de publicarse el Estatuto de Centros Escolares se planteó la posible inconstitucionalidad de algunos artículos y el Tribunal Constitucional falló sobre los mismos.

Lo más importante fue establecer que los padres de alumnos pueden formar cuantas asociaciones crean necesarias dentro de un centro, siempre mediante distintos Estatutos, o no asociarse, pero sin que el hecho de ser socio sea necesario para poder participar en el centro escolar. Esta participa-

ción será posible por el hecho de ser padre de un alumno, = sin ningún otro requisito.

Esta decisión del Tribunal Constitucional confundió a un buen número de profesionales, entre los que se hallan algunos directores técnicos. Más que una ampliación en la libertad de participación han visto en ella complicaciones de funcionamiento y dificultades en la aplicación de estas disposiciones.

Podemos desear que haya una única asociación y en ella se hallen todos los padres de alumnos como miembros participantes, pero no se puede rechazar la posibilidad de varias asociaciones.

Una única asociación de padres sólo será un hecho positivo cuando surge de forma natural y voluntaria; en cuanto existe la más mínima presión por parte de sus componentes sobre los miembros de la junta directiva; el hecho se carga de connotaciones negativas.

Una única asociación permite mayor eficacia en la colaboración de los padres en los distintos planos del colegio, pero esto tiene que ir acompañado de una auténtica participación lejos de partidismos, protagonismos o ambiciones personales.

A continuación comentaremos algunas posibilidades:

La ley enumera un amplio campo de participación, pero con ello sólo marca un mínimo de posibilidades; ni imposibilita que haya mayor participación, ni impone límites máximos.

Desarrollando los artículos citados anteriormente, los padres han de intervenir, "en el control y gestión de todos



los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos" (Art. 16) y, a través de las asociaciones de padres o directamente elegidos "asumirán las siguientes finalidades:

- a) Defender los derechos de los padres en cuanto concierne a la educación de los hijos.
- b) Elegir sus representantes y participar activamente en los órganos colegiados del centro.
- c) Colaborar en la labor educativa de los centros docentes y de una manera especial en las actividades complementarias y extraescolares.
- d) Orientar y estimular a los padres respecto a las obligaciones que les incumben en relación con la educación de los hijos.
- e) Elaborar, desarrollar o modificar, junto con el claustro de profesores, el reglamento de régimen interior del centro" (Art. 18).

En cuanto a los órganos en los que, ineludiblemente, han de tomar parte los padres de alumnos, son:

- a) En los centros públicos: Consejo de dirección y junta económica.
- b) En los centros privados: Consejo de centro y junta económica.

Hay que insistir en que la ley no establece más que los mínimos de participación y permite que los Reglamentos de Régimen Interior establezcan y desarrollen cauces de participación de los padres de alumnos (Art. 34.2).

Los padres de alumnos pueden colaborar en el centro escolar teniendo en cuenta las siguientes posibilidades, y por supuesto, no queremos decir que sólo existen estas.

### Relaciones con el claustro de profesores

Se trata de la relación personal y sobre cada alumno entre los profesores y los padres. También entre la asociación de padres, con los directivos del centro.

Este mínimo puede aumentarse intentando que la dinámica del centro sea más ágil y continua. Para ello, en algunos centros se ha creado la figura del padre-delegado de curso; en otros se les denomina vocal de curso. Nunca será un sustituto de los organismos que debe haber, sino que supone un contacto más directo que puede potenciar o facilitar la estructura de participación. De todos modos es una figura que suele ser controvertida y, en ocasiones, dificulta más que facilita la colaboración.

El denominado padre-delegado de curso nunca puede actuar a nivel personal sino en nombre de los padres de alumnos de un curso a los cuales representa, ya que ha sido elegido por ellos; fundamentalmente mantendrá contactos con ellos y con el profesor-tutor del curso. Nunca podrá intervenir en lo pedagógico como si fuera un inspector o el nuevo director del centro; incluso para mantener contactos con otros profesores deberá hacerlo a partir de la colaboración que exista con el profesor-tutor.

Y, por supuesto, no es el programador del curso ni quien valora la labor pedagógica del profesor. Conocemos algún caso de padre-delegado que ha intentado proponer al consejo de centro el cese de un profesor, que a su juicio no debía impartir clases. Al no ser profesional de la enseñanza y considerar abusiva su intervención, sólo se ha conseguido que el claustro de profesores se una en el rechazo a esta figura de padre-

delegado invalidando todo lo positivo que puede tener.

El padre-delegado ha de atender a los problemas generales del curso, pero no a los individuos de cada padre o alumno. = En este caso debe funcionar la relación directa padre-colegio y los organismos pertinentes. Su postura no es defender las = ideas personales de cada padre, sino interaccionar la labor = de los padres y la del colegio.

Puede colaborar en la aplicación a su curso de los objetivos generales del centro, en las actividades extraescolares concretas, en potenciar la colaboración de padres y colegio; puede ser portavoz de la asociación o asociaciones de padres. En algunos centros también participan analizando con los profesores los resultados académicos después de cada período de evaluación, o asistiendo a las reuniones de las comisiones de trabajo en que se integre el curso que representan.

Para que sea una figura positiva y eficaz debe tener claras sus funciones y no sobrepasarlas. Esas funciones han debido ser aprobadas en el consejo de centro o, al menos, entre = los padres y la escuela. La discusión de las mismas puede resultar prolija, pero habremos evitado muchos errores y, sobre todo, muchas susceptibilidades.

En cuanto a la relación de los padres directamente o a = través de representantes con el claustro de profesores como = grupo sólo puede darse como colaboración: una faceta más de = cuanto se ha escrito hasta ahora.

Cierto que se habla de que los padres no sólo han de relacionarse con el claustro, sino que deben ser miembros del = mismo o estar presentes en sus deliberaciones. Esto rebasa la

colaboración entre ambas partes de la comunidad escolar. Las reuniones de técnicos de la enseñanza, lo mismo si son de todo el colegio que si son de nivel, etapa o curso, y de igual forma si se reúnen en junta de evaluación o en asamblea de = trabajadores. La presencia de los padres en estas reuniones = puede ser resultado de posturas demagógicas o de autoengaños del subconsciente en personas de buena voluntad, puede ser = causa de enfrentamientos innecesarios o provenir de etiqueta de pseudoprogresismo.

Sin embargo, el párrafo anterior sólo dice que no deben ser miembros del claustro de profesores, no que han de ser = excluidos de lo pedagógico. Debe haber reuniones de padres y profesores sobre aspectos concretos, sobre grupos, sobre líneas, y, en estas reuniones, hay que dialogar, hay que recoger ideas y asumirlas.

Con ideas abstractas y teorías eruditas no se avanza. El mundo actual tiene que ir adelante mediante la práctica y el mejoramiento de la realidad. Necesitamos especialistas, técnicos, enseñantes que dominen la didáctica, pero una didáctica dinámica. El grupo de profesores, antes de pedir colaboración, tiene que estar seguro de qué quiere hacer y qué tiene que hacer; su seguridad será el comienzo, la flexibilidad del diálogo con el resto de la comunidad educativa marcará la línea de avance.

Entre las personas que han estudiado la misma carrera = puede haber distinto lenguaje y aun distinta base; ha de pasar tiempo para llegar a un lenguaje común como medio de avance. No se trata de un lenguaje medieval o exotérico, sino de

que se entiendan al hablar. ¿Cuántos seminarios didácticos no funcionan porque no existe voluntad de entendimiento, ni lenguaje común? ¿Cuántos seminarios didácticos, que funcionan = auténticamente, lo han hecho a partir de un diálogo a través del tiempo o a partir de sesiones de sus propios componentes?

Calidad de enseñanza no es originalidad de ideas; es resultado del esfuerzo de un grupo de técnicos especializados, coordinados en sus distintas funciones, e integrados en una comunidad escolar cuyos miembros tienen diversos papeles, se respetan y conocen entre sí y colaboran buscando la mayor = eficacia, sin demagogias. Lo que no cabe duda, es que esta = participación se encuentra también con dificultades.

A través de todo lo anterior se han esbozado algunas dificultades en la colaboración de padres y escuela. Volvemos a enumerarlas añadiendo otras que también son importantes. = Son dificultades por parte del centro y por parte de las asociaciones, por parte de los padres y por parte de los profesores. Sus consecuencias, provengan de una u otra parte, inciden en toda la comunidad escolar.

#### 1. Por parte del centro

- a) Postura paternal. Se desea que los padres no ocasionen = problemas, pero se quiere hablar de la colaboración de la comunidad escolar. Nominalmente se hace caso a los padres, pero sólo se guardan las apariencias diciéndoles que participan.
- b) Postura de atenerse a lo jurídico. Puede ser bueno para = un comienzo, pero si no se establece pronto una auténtica colaboración, se queda en "cumplimiento legal". Podría tranquilizar

lizar a ambas partes?

- c) Postura de sentirse técnicos únicamente. Cuando los profesores están convencidos o dicen que sólo ellos tienen algo que hacer en la educación de los alumnos.
- d) Postura de subrayar demasiado la temporalidad de los padres en el centro. Se encuentra obstáculo en el hecho de que los padres abandonen el centro al cabo de unos años. Cómo van a entrar en decisiones concretas que pueden afectar al futuro? Si esto es real téngase en cuenta a la hora de establecer funciones; no debe dársele más importancia.
- e) Postura de miedo. Antes de empezar el diálogo aparece el miedo a la intervención de los padres en el centro. Sólo se puede evitar dando el paso para establecer claramente las funciones de cada uno y la forma de colaborar.

Las causas reales del miedo a que los padres intervengan en el centro pueden ser muy variadas, pero suelen verbalizarse de alguna de las siguientes formas:

- a) Miedo a que los padres intervengan en cuestiones laborales.
- b) Miedo a que los padres entren en la clase y quieran controlar a los profesores.
- c) Miedo a que los padres quieran decidir cómo se imparte una asignatura.

En la postura de miedo suele haber mucho de inseguridad. Un profesional seguro no tiene reparos en dialogar sobre su trabajo y, si lo cree necesario, en poner límites a la intervención ajena, pero diciéndolo clara y directamente. Por supuesto que estos límites no se pondrían de forma individual, sino que debería fijarlos el propio colectivo y mediante el diálogo.

Por qué no hablar de nuestro trabajo cuando los padres de familia lo conocen o pueden conocerlo a través de sus hijos y, en ocasiones, con un conocimiento deformado o erróneo?

## 2. Por parte de los padres

a) Olvidar que los profesores son técnicos. Los padres podrían decir que, a veces, lo olvidan los propios profesores o lo recuerdan como medio de defensa. Ya hemos hablado de esto = anteriormente.

b) Intentar la colaboración con la ley en la mano. Si la exigencia de la ley no va unida a una postura de diálogo hemos retrasado la posible colaboración con el colegio. Colaborar = quiere decir trabajar con otros, no quiere decir enfrentarse a otros.

c) Pertenencia temporal a la comunidad escolar. Por muy = amplia que sea la permanencia de una familia determinada en un centro siempre tendrá un final más o menos próximo mientras = que el centro continuará su vida. Esta constatación es muy importante cuando se trata de aprobar líneas de futuro o reformas revolucionarias.

d) Representatividad. Una A.P.A. o un grupo de padres puede hablar de que ostenta la representación de los padres y esta manifestación corresponder a un número muy pequeño. Aunque sea cierto que muchos padres no desean participación activa en la vida del centro existen diversas formas de consultar y manifestar opiniones. La importancia de la decisión a tomar deberá llevar a una u otra forma de consultar la opinión.

No es representativo el padre o el grupo de padres que ex

pone sus opiniones personales como si fueran de la colectividad. No es representativo quien expone el problema que atañe a su hijo como un hecho generalizable en el centro escolar, a no ser que, con datos, se pueda realmente generalizar.

e) Protagonismo. El interés por protagonizar la comunidad escolar puede llevar a una serie de situaciones adversas para la colaboración del centro y los padres de familia.

Una intervención mal entendida y poco concretada puede dar lugar imágenes de que los padres se conviertan en los = nuevos directores del centro, de que abusen de su participación o de que quieran entrar en cuestiones que no son de su competencia directa.

¿Por qué puede existir el protagonismo?

Hay múltiples causas, pero son dos las más generalizadas: una es la de aquellas personas que tienen afán de manejar a los otros, de utilizarlos para los propios deseos o para que apoyen las ideas más personales. En el centro pueden hacerlo sin una responsabilidad posterior y con grandes facilidades para obtener la admiración de los demás.

Otra causa es la de aquellos que intervienen en el centro escolar porque hablan de compromiso social, y este compromiso es más fácil, es decir, su labor es sustitutiva de = lo que podrían hacer en su trabajo, pero como "no quieren saber nada de política o sindicatos" se realizan en el centro escolar. Y, además de no caer en responsabilidades incómodas, no ponen en peligro su estabilidad personal o de empleo.

Todo esto no es colaboración. Pero con los párrafos anteriores no hemos escrito sobre aquellos padres que han ele-



gido como compromiso social su participación en el colegio o, sin pensar en compromisos, creen, seriamente, en la necesidad de intervenir en la comunidad escolar.

Estamos en contra de los protagonismos y de los intereses personales. Y estamos a favor de quienes, aunque no tengan un reconocimiento social, están realizando en muchos centros escolares una auténtica labor de colaboración en lo educativo, en lo escolar, en lo pedagógico.

f) Miedo a los profesores y al colegio como institución.

Hay familias que piensan que con su intervención en el centro escolar, sobre todo si entran en la crítica de lo pedagógico o de los propios profesores provocarán una actitud de revancha sobre sus hijos. Es frecuente oír: "Luego la toman con el niño".

También hay padres que creen que se acepta su colaboración porque lo exige el cumplimiento de la legalidad vigente.

Otros piensan que su papel se ha reducido a ser los bebedes del colegio, porque se les llama para determinar labores y no para otras. Necesariamente tendrán que analizar su participación en la totalidad de la misma.

Todos estos miedos sólo se superan con la actitud del colegio y con una experiencia continuada.

g) El tiempo de la participación. Un profesor, después de su jornada de clases, tiene que ampliar su trabajo con las reuniones que mantiene con los padres. Este es un tiempo por el que no recibe un salario, lo mismo que el que dedica a corregir ejercicios o preparar las clases.

Un padre que participa en el colegio lo hace después de

concluido su trabajo. No es una ampliación de su propio trabajo, sino que lo motiva su interés por la educación de sus hijos.

Aunque ambas partes, padres y profesores, están a favor de la participación, el enfoque del tiempo que necesitan es bastante distinto.

Los profesores aducen que también son ciudadanos que tienen interés por su propio barrio, el sindicato o la educación de sus mismos hijos. ¿Cuándo hacerlo si han de ampliar la jornada en el centro de trabajo?

Esta dificultad del tiempo suele superarse cuando el interés de la participación es suficiente para ello, cuando el esfuerzo tiene un sentido y un fin.

Es obvio que dificultades y riesgos van a existir siempre. Todos los componentes de la comunidad escolar pueden irlos solucionando por medio del diálogo. Con diálogo se puede ejercer la crítica, tanto por parte de los padres como por parte de los profesores. Con diálogo puede haber opiniones y contraste de actividades, evitando manipulaciones y valoraciones partidistas.

Hay que admitir que hay distintos intereses entre padres y profesores cuando se habla de lo laboral y de lo económico. Cuando se habla de lo pedagógico el interés es común, se trata del desarrollo integral de nuestros alumnos, de nuestros hijos. La incidencia de cada parte tendrá un distinto nivel, pero el objetivo es el mismo.

La colaboración es real, es práctica, cuando, por encima de los principios, pero teniéndolos en cuenta, se han clarificado y establecido las funciones de cada parte.

Tan falso es que los padres de familia intervengan en cómo hay que impartir una clase como que los profesores quisieran decidir en cómo actúa la familia de un alumno. ¿Qué = pensar de un profesor que investiga la conducta familiar y trata de imponer que unos padres acuesten a sus hijos a las nueve, que no ven tales programas televisivos o que desarrollen tal plan dietético?

¿Qué pensar de los padres que investigan sobre cómo se da una clase y quieren imponer un ritmo al profesor porque = ellos lo piensan así, y en el caso de no ser atendidos por el profesor piden que este se vaya del colegio?

Delimitemos campos dialogando sobre todos los aspectos de la colaboración y establezcamos funciones para dar agilidad a la participación. El punto de partida es la meta final: la labor con los alumnos, con los hijos.

Por si aún necesitásemos más argumentos a favor de que la participación sea clara y esté delimitada reflexionemos sobre el hecho de que la colaboración no puede centrarse en el entendimiento que el presidente de la A.P.A. o los presidentes de las distintas A.P.A.S. puedan tener con el director del centro en un momento determinado. Aunque todos los = padres no puedan o no quieran participar, la forma de hacerlo ha de ser tan clara que el cambio de personas no lleve consigo el replanteamiento de la colaboración. Cambiarán las per-

sonas de los padres y de los profesores; no puede cambiar la línea general de la comunidad escolar. Y, si variase, será = por deseo de los colectivos, no porque así lo piensen una u otra persona.

Todo lo escrito hasta aquí, como líneas posibles, como pasos a dar, como reflexiones ante la colaboración de padres y profesores, puede tener importancia porque, con sus errores y su necesario retoque para seguir avanzando, está avalado por una experiencia de más de ocho años de colaboración = entre padres y profesores.

Comenzamos cuando muy pocos colegios se interesaban por esta participación de las familias, fuimos avanzando poco a poco, a veces lentamente, a veces con prisa, con aciertos y con errores. Hoy, seguimos pensando que aún hay mucho que hacer, que podemos hacer más y seguimos planteándonos cosas en común. Pero lo más importante, es que, padres y profesores, estamos de acuerdo en que los pocos o los muchos avances logrados han sido posibles mediante el diálogo, claro y sincero y la crítica constructiva y, sobre todo, porque siempre = existe el total conocimiento de cuándo, cómo y en qué se producen los pasos hacia adelante.

El papel de los profesores en un centro educativo es un elemento básico no sólo a la hora de examinar la eficacia de su funcionamiento, sino también para poder enjuiciar la misión que la sociedad encomienda a la escuela. No es fácil = analizar con brevedad y ofrecer propuestas mínimamente viables sobre la función docente, pues está sometida a una gran variedad de condicionamientos sociales, económicos, profesionales, jurídicos, personales... Sin embargo lo vamos a intentar, pues merece la pena correr el riesgo de errar en matices si podemos ofrecer líneas de aproximación válidas para = nuestro país. El intento merece la pena, porque no hay posibilidad de cambiar realmente el sistema educativo sin entrar seriamente en la cuestión del profesorado. Esto se ha podido ver claramente en la parte que toca del fracaso de la Ley de Educación de 1970; se ve en la reforma del plan de EGB, = que no está siendo acompañado de una preocupación por la situación y formación del profesorado, y no hace falta ser clarividente para pronosticar un fracaso de la reforma de la Enseñanza Media que se avecina, si no se aborda como cuestión prioritaria el profesorado.

Vamos a comentar algunos rasgos de la situación actual del profesorado en España.

La función docente en nuestro país es bastante resistente al estudio por muchas causas: falta de una definición clara a nivel social; espíritu de Cuerpo, que a veces pretende que nadie se entrometa en las pequeñas prebendas adquiridas;

deseo de ocultación en otros casos por quienes controlan los centros; la mísera condición de los enseñantes; pereza administrativa de quienes debían promover los estudios, etc. Lo cual explica que los datos no vayan mucho más allá de las estadísticas de destinos y traslados. No hay estudios sobre la condición del profesor, tarea encomiable para cualquier sociólogo de la educación en este momento.

¿Qué es ser profesor en España? La respuesta depende del nivel académico del que sea profesor. En este análisis vamos a excluir al profesorado universitario, que merecería todo un capítulo aparte, y centrarnos en el profesor de preescolar, EGB y Enseñanza Media, objeto principal de este libro.

Ser profesor de preescolar o EGB supone haber hecho una carrera de tipo medio, no universitaria. Hay tres cursos en una Escuela Universitaria, después del bachillerato superior y COU. Hasta el plan de 1967 se podía ingresar en la Escuela de Magisterio con el bachillerato elemental; el plan de 1942 permitía el ingreso en Escuelas Normales a los 12 años. Los años de formación han aumentado ciertamente a partir de 1971, pero la formación psicopedagógica, aspecto clave para una profesión de enseñanza, está aún en niveles muy bajos. La formación científica tampoco ha logrado obtener un nivel universitario, lo cual ha merecido la calificación por algunos de "rebachillerato".

En las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB o en las antiguas Normales han entrado, en general, alumnos pertenecientes a una clase media, pero con unas matizaciones que revisten interés especial: por un lado, estas Escuelas

han sido las únicas que preparaban para una profesión docente de forma específica, lo cual tendría en positivo que muchos = alumnos de magisterio habrían ido a ellas por una vocación para la enseñanza. Por otro lado, en muchas provincias eran los únicos centros de enseñanza que existían hasta hace poco, además del bachillerato; en otras provincias en que existían centros universitarios, las Escuelas de Magisterio permitían hacer una carrera corta a los que hubieran tenido dificultad o = hubieran fracasado en estudios superiores. Además, a causa de los prejuicios sociales sobre la mujer y sus estudios, las Escuelas de Magisterio han sido hasta hace poco acaso los únicos centros que en provincias ofrecían una carrera corta a las jóvenes de la clase media, sin tener que alejarse de la mirada y protección familiar. Esos factores no son despreciables desde el punto de vista de la importancia para la función docente = del origen y reclutamiento de los profesores.

Los profesores de bachillerato fueron a la Universidad = porque querían ser químicos, matemáticos, historiadores o literatos en gran parte, no estando definida de antemano en muchos de ellos la preferencia por una profesión de enseñanza. En la Universidad han hecho carreras de ciencias o letras, pero no = han estudiado pedagogía. Cuando han terminado, han visto que = muchas de estas carreras en la práctica no tenían otra salida que la escuela y se han decidido a enseñar. En varios centenares de entrevistas de selección para profesores de bachillerato a aspirantes sin experiencia profesional, ante la pregunta "en igualdad de condiciones entre la enseñanza y trabajar en = otro campo de tu especialidad: laboratorio, editorial, centro

de investigación..., elegirías la enseñanza?", una gran parte, aun estando sometidos a una situación de selección para la enseñanza, contestaban que hubieran elegido otro campo de trabajo.

Con lo dicho tenemos los primeros rasgos de la profesión docente:

- a) Para enseñar en los años más decisivos de la vida = del hombre, en una sociedad industrializada, no se = exige una titulación universitaria y se da una rudimentaria preparación psicopedagógica.
- b) Para enseñar en la adolescencia no se requiere una preparación pedagógica específica (sin dida ser profesor es una de las profesiones cualificadas para = las que no se está exigiendo una cualificación específica).
- c) El nivel de preparación académica exigida, y por tanto el prestigio social y la retribución económica, = está directamente relacionado con la edad en la que se es profesor (a menos edad, menor preparación académica, menor salario y menor prestigio).
- d) Como consecuencia, hay una jerarquía de saberes, varios rangos en los profesores y varios cuerpos.
- e) La vocación por enseñar parece que se da por asegurada por el mero hecho de caer en una escuela.

¿qué ocurre cuando un maestro obtiene su título? Generalmente después de hacer varias solicitudes, encuentra un trabajo inestable con lo que su situación se vuelve misera y agobiante, no solo por motivos económicos, sino por razones de equilibrio emocional y de dignidad personal.



En esta situación de provisionalidad profesional el terreno está abonado para que las oposiciones se conviertan en la suprema aspiración. Ser funcionario de por vida en la escuela estatal, es algo que no está mal, comparado con la inseguridad de otros centros.

Lo que viene después de tener un trabajo fijo en la enseñanza está en gran parte condicionado por la situación del centro en el que se trabaja. No es lo mismo trabajar en una escuela urbana que trabajar en una rural y tampoco es lo mismo trabajar en una escuela del centro que de la periferia de la ciudad. Este componente tendría que ser básico a la hora de los nombramientos, haciendo recaer unas u otras tareas en aquellas personas que estén preparadas.

En los primeros años de la vida profesional, falta lógicamente experiencia, rodaje y la mayoría de las veces también falta una preparación pedagógica adecuada.

Los problemas con los grupos de clase se multiplican fundamentalmente a causa de la masificación creada por la necesidad de escolarizar a toda la población sin que esto vaya acompañado de una infraestructura adecuada. Una de las dificultades con la que se encuentra el maestro es que carece de conocimientos para la animación y la dinámica de grupos.

En la enseñanza de las materias hay una tendencia a la clase magistral, sobre todo en el BUP, pues al carecer de una formación pedagógica se tiende a imitar a los profesores que uno tuvo en la Universidad. El resultado puede ser que los alumnos no entiendan casi nada, sobre todo si pertenecen a un nivel socio-cultural bajo.

Una enseñanza activa resulta más difícil, porque, a menos que se quiera caer en el puro activismo o la desorganización, se necesita una visión pedagógica y una variedad de re cursos de los que se carece.

¿La escuela-institución ofrece algo a este profesor recién estrenado para ayudarlo a superar sus dificultades? Sabemos lo que sería necesario: un clima profesionalmente esti mulante, más posibilidades de promoción, oportunidades de = formación permanente y sobre todo, un marco para trabajar en equipo. Pero esto no es una realidad en la mayoría de los ca sos.

En la enseñanza estatal, una política irracional de des tinos y traslados hace que las plantillas de profesores se renueven cada año imposibilitando cualquier equipo pedagógico en general, sino memoria de datos sobre la carrera. Ahora tampoco va a ofrecer ni a exigir la Administración educativa ningún tipo de formación permanente. Los I.C.E., con los medios que tienen, organizan actividades esporádicas. La Inspección Técnica no funciona como instrumento de animación pe dagógica. En la enseñanza privada, muy mayoritariamente, el titular nombra al director y este impone las normas del centro imposibilitando un papel de protagonismo del claustro y por tanto de verdadero equipo. La gran mayoría de los cole gios privados no ofrecen oportunidades de formación permanen te al profesorado e incluso hay muchos que no ven con buenos ojos que los profesores fuera de su jornada asistan a activi dades de renovación pedagógica del centro. En muchos cole gios privados, después de casi cuatro años de Constitución,

las actividades sindicales de los profesores están mal vistas e incluso prohibidas en la práctica, sobre todo si son sindicatos de clase los que las promueven. La posibilidad de promoción profesional deja su lugar a la necesidad de conservar el puesto.

La Inspección Técnica tampoco funciona en los colegios privados como instrumento de animación pedagógica, ni siquiera controla aquellos conductos que pudieran ir contra el orden constitucional o la normativa pedagógica emanada del Ministerio en muchos casos.

En esta situación de falta de estímulo, carencia de oportunidades de formación permanente y con un techo de promoción profesional muy bajo, el profesor se ve sometido constantemente a la tentación de refugiarse en una especie de isla de bonanza, mezcla de individualismo y afán de no crearse problemas. Claro que hay, afortunadamente, muchos profesores que logran sobrevivir a la tentación del inmovilismo y están creando brotes de renovación pedagógica en muchas escuelas. Evidentemente este entusiasmo renovador también se contagia a otros en la medida en que la estructura de la escuela lo posibilita.

Tal vez el panorama anteriormente descrito pueda parecer demasiado sombrío. Sin duda puede decirse de él que ha sido demasiado esquemáticamente descrito. Claro que estamos dispuestos a reconocer que hay muchas cosas positivas en la condición social de profesor. Pero lo que queremos expresar a través de todo este cuadro es el hecho de que la función docente se ha devaluado como consecuencia de la devaluación

de la escuela. El maestro antiguo, aunque tampoco tenía una buena situación económica, gozaba de un prestigio que le daba el hecho de poseer un bien en forma de saber que aportaba el progreso a la comunidad. Su trabajo tenía el valor de ser percibido por él mismo y por los demás como una misión o una vocación que servía a la transformación del mundo. Esto ha creado un sentimiento de responsabilidad colectiva en los profesores que ha durado hasta nuestros días.

Una serie de hechos han cambiado la función de la escuela en la sociedad y también del profesor. La función docente ha pasado de ser una misión casi religiosa a ser un oficio = mejor o peor retribuido. El Ministerio de Educación es la empresa más grande del país. Los movimientos de renovación pedagógica han cuestionado el rol del profesor: ¿maestro o enseñante?, ¿animador?, ¿orientador?, ¿compañero?,...

La escuela ya no es necesariamente de manera exclusiva requerida por la clase dominante como medio de transmisión = ideológica, porque tiene a su disposición otros persuasores más poderosos en los medios de comunicación de masas. A lo sumo la escuela puede haberse convertido para la clase dominante en un "cómplice de la desigualdad de oportunidades". Para la clase trabajadora sigue siendo aún una esperanza de promoción; por eso también para la clase trabajadora la función docente es una función aún valorada. Pero al nivel de los que tienen los resortes del poder, la escuela se ha devaluado y como consecuencia la función docente. Esta desvalorización de la función docente se manifiesta, como hemos dicho, en: la formación exigida, el salario, las divisiones creadas

entre los cuerpos docentes, el establecimiento de una jerarquización de los saberes dejando los menos nobles (materias humanísticas de no utilidad inmediata para la producción) relegados a un segundo rango de tiempo de dedicación, la feminización creciente de profesorado como consecuencia de la discriminación laboral en función del sexo...

Sin embargo la función sigue siendo necesaria a la sociedad, si cabe cada vez más, porque el acceso de todos a la escuela es ya un hecho real. Ahora esta escuela no se puede dejar morir a través del abandono. Las clases trabajadoras, que tanto han luchado por un puesto para todos en la escuela, no se pueden permitir que una vez logrado se convierta en un puesto de aparcamiento para ellos o para sus hijos. Ahora la lucha responsable exige una reivindicación de la calidad, y naturalmente, como punto básico de esta calidad, una reivindicación de la función del profesor, mejorando su cualificación, actualización y en general su condición social. Pero no como privilegio de cuerpo, sino como medio de mejor servicio público. ¿Cómo lograrlo? Merece la pena arriesgarse a ofrecer unas posibilidades, líneas de solución o al menos de discusión.

Los actuales sistemas de acceso a la función docente son muy inadecuados y una de las causas de los malos resultados posteriores. A la enseñanza estatal, en el caso de los

profesores numerarios, se accede a través de una oposición que se basa fundamentalmente en la superación más o menos memorística de una serie de conocimientos de la carrera que uno estudió o de la especialización para la que concursa. En el caso de no numerarios los criterios pueden ser tan arbitrarios como haber presentado una solicitud en la Delegación de Educación, conocer al jefe de Departamento, ser amigo o familiar de otro profesor, acudir en el momento preciso de producirse una baja, etc. En la enseñanza privada no hay ningún criterio establecido. Depende de cada departamento, cada director y a veces del azar. Por otro lado no hay ningún control de la Administración, si exceptuamos la exigencia de una titulación. Esta situación de la enseñanza privada se presta a discriminaciones basadas en la ideología, en la no conflictividad laboral y en el amiguismo. Son pocos los centros que hacen una selección basada en intereses educativos.

Lo que destaca en el proceso actual de selección para la función docente es el olvido de dos factores claves para el ejercicio adecuado de la función: la personalidad del profesor y su preparación pedagógica. Como las deficiencias son evidentes, lejos de ahondar en la crítica vamos a entrar en las posibles vías de solución.

Una personalidad sana es la característica más importante del profesor, como veremos luego al hablar de la salud mental de los profesores, pues el proceso de aprendizaje es-

tá imbricado en todo un proceso personal. Está implicada toda la persona, y de las variables del proceso dependen muchas consecuencias para la salud mental del niño. Por otra parte, tras los aparentes motivos vocacionales en un profesor, pueden existir necesidades más o menos sanas. Por este motivo muchos autores han expuesto la necesidad de tener en cuenta la salud mental del profesor, futuro promotor de salud en definitiva, a la hora de seleccionar. La UNESCO en su XVI Conferencia, en 1953, recomienda la práctica de exámenes y entrevistas psicológicas para seleccionar a los futuros profesores. Esta recomendación se cumple en varios países, sobre todo con ciertos grupos de educadores.

Partimos, pues, de la necesidad de tener en cuenta la personalidad del profesor a la hora de su acceso a la enseñanza. Si tuviéramos que hacer un perfil personal del profesor, cuáles serían los rasgos principales exigidos por su rol profesional?

En primer lugar una capacidad de situarse en el lugar del otro y poder comprender sus puntos de vista personales. Esta no es sólo una característica emocional, sino también del pensamiento adulto como demuestra Piaget. Esto supone haber superado el egocentrismo infantil que hace ver el mundo desde las propias necesidades personales. En el aula, esta característica es de suma importancia dado que es el profesor no sólo el miembro de un grupo, sino por su rol, animador de su grupo, que además es un grupo infantil o juvenil y por tanto un proceso acelerado de maduración personal.

La segunda característica es también básica como rasgo

personal: tener buena imagen propia, que le aporta una seguridad y confianza en sí mismo imprescindibles. Esta confianza en sí mismo le llevará a tener una confianza en los niños, a no entrar en competencia con ellos, a no hacer el juego a las provocaciones, por ejemplo de algunos adolescentes, a poder ofrecer un modelo adulto que ayude a la identificación de los alumnos, a no tener que situarse a la defensiva cada vez que recibe alguna crítica en su clase. Cuando uno tiene asegurada una buena imagen dentro de sí mismo no necesita mendigarla, por ejemplo en plan de agradar a los alumnos para que le valoren más que a los otros profesores o en plan de provocar un conflicto en torno a su propia dignidad ofendida. Entre las motivaciones de algunos por trabajar con niños existen a veces sentimientos de inferioridad camuflados que le impiden confrontarse con los adultos y que se descubren cada vez que tienen que convocar una reunión de padres, tomar postura personal en un claustro, dar seguridad al grupo frente a una agresión exterior...

Como consecuencia del rasgo anterior viene otro: la estabilidad emocional suficiente. Tal característica viene exigida por el hecho de trabajar con seres que están en un proceso de identificación personal, de interiorización de una serie de pautas de conducta sociales y de todo tipo.

Un maestro, profesor, sometido a continuos cambios emocionales no ayuda a sus alumnos a formarse unos criterios de cómo conducirse socialmente, porque lo que en un momento se puede presentar como sumamente grave, en otro momento no se le da importancia, como si fuera una bagatela. Esto no quie-



re decir que un profesor no tenga derecho a tener emociones o a manifestarlas. Al contrario, la autenticidad personal y la manifestación de su sensibilidad es una de las mejores actitudes de ayuda al crecimiento personal. Pero hay un umbral de manifestación de emociones más allá de la cual no sólo = por razón de rol, sino de la incapacidad de adaptación personal que supone, se contravienen todos los principios de una acción educativa.

Enlazando con lo anterior viene la flexibilidad y la capacidad de adaptarse a situaciones distintas. Hacerse cargo de unos grupos distintos, no sólo cada curso como en la EGB, sino a veces cada semana e incluso cada día en la Enseñanza Media, supone una gran flexibilidad y capacidad de adaptación, porque tanto los niños como las situaciones son distintas. Y aunque deban existir unas normas de funcionamiento, = nunca hay situaciones inamovibles. Los conflictos a un profesor rígido se le presentan desde el primer día de clase; sobre todo, lo que resulta intolerable, aunque por desgracia = no es infrecuente, es esa actitud mental y afectiva de tratar al alumno independientemente de su situación, de su procedencia, de sus rasgos personales, como si sólo existiera = un alumno universal sin diferencias socioculturales, personales y familiares. Pero aún es más intolerable cuando esta actitud de un educador se institucionaliza en el centro educativo e incluso en todo un sistema de educación de un país = convirtiendo a la escuela en un mecanismo de suministrar programas preconcebidos independientemente de cuales sean las = necesidades culturales y personales de los niños.

Hay otra característica personal del profesor estrechamente ligada al tipo de educación y de escuela que quisiéramos construir. Es el pensamiento creativo, la capacidad de someter a cuestión los supuestos existentes, la convicción de que cada uno pueda aportar algo nuevo y personal. Esta creatividad del profesor viene demandada por su rol de diseñador de situaciones nuevas de aprendizaje para cada caso, por su necesidad de inventar constantemente recursos pedagógicos, por su tarea de enseñar a investigar a los alumnos. La creatividad no supone indisciplina mental ni espontaneísmo sino todo lo contrario. Un profesor creativo se distingue por el tipo, número y rigor de las iniciativas que propone y por la capacidad que manifiesta de cambiar sus presupuestos de partida. Son habilidades que no pasan desapercibidas en un ejercicio grupal.

Y finalmente hay una característica personal del profesor que es de suma importancia para el tipo de escuela que propugnamos. Es la capacidad de trabajar en equipo. Nada de lo que estamos proponiendo tiene sentido en un centro en que cada uno se cierra en su aula y no tiene que dar cuentas a nadie. La educación es una responsabilidad colectiva, y no sólo de los profesores, sino de toda la comunidad social. Hay que romper esta falacia de creer que cada uno está haciendo algo útil desde el punto de vista educativo, sin contar con el trabajo de los demás, con sus opiniones y sus sugerencias. La capacidad de trabajo en equipo de un profesor no es algo fácil de descubrir en una entrevista de selección. Se ve sin embargo en seguida en la práctica. Pero hay indica

dores que se pueden utilizar de antemano: su concepción del trabajo en un centro, su historia profesional, su comportamiento en un ejercicio grupal.

¿Qué instrumentos se pueden utilizar para conocer estos rasgos de la personalidad del profesor antes de encomendarle un trabajo? Sin entrar en detalles técnicos, hay dos medios de tener un conocimiento mínimo al respecto: la entrevista y la participación en unas sesiones de grupo.

a) La entrevista con el candidato a un puesto de profesor es hoy un instrumento imprescindible de selección. Si es hecha por una persona con experiencia (lo ideal sería un psicólogo escolar) puede aportar muchos datos sobre su persona en relación con la tarea.

La entrevista ha de ser previa a otros contactos con representantes del centro, como la dirección o los componentes del seminario didáctico correspondiente. Su finalidad principal es obtener datos de personalidad.

b) La participación en una o varias reuniones grupales en que se estudien problemas educativos y se empleen técnicas de simulación, permiten a quien observa el grupo, con una preparación pedagógica y grupal adecuada, obtener un conocimiento bastante grande de los candidatos respecto a los datos personales y de funcionamiento que se necesitan. De alguna manera el grupo reproduce con bastante fidelidad situaciones que luego pueden darse y es un instrumento de pronóstico fiable. Aunque hay que valorarlo con reservas, teniendo en cuenta la situación competitiva que supone la selección.

Otro medio eficaz del funcionamiento de un profesor nue

vo sería observar sus primeras clases, pero en la situación actual no sería un medio muy adecuado, tanto por razones de respeto a los alumnos y al candidato, como por la dificultad práctica de realizarlo. Varios periodos de práctica adecuados, como luego veremos, podrían cumplir mejor esta finalidad.

Lo que se considera desaconsejable para conocer la personalidad del candidato es el empleo de tests proyectivos de personalidad. Y esto por dos razones: suponen una invasión innecesaria en la intimidad del sujeto y provocan lógicamente una gran defensa en una situación de selección. Si estas defensas no surgen, aún peor, pues la relación que se establece con el entrevistador es un índice de alejamiento de la situación real.

Pero un ejercicio de la función docente, aparte de las condiciones personales ya vistas, supone:

1. Una buena cultura general y un interés notable por las manifestaciones culturales.
2. Una formación científica suficiente en la materia de su especialidad.
3. Una sólida formación pedagógica.

El sistema actual de oposiciones, como mucho, asegura una formación científica apropiada. La exigencia de una titulación, aunque haya que mantenerla dado el deterioro actual de la Universidad, no asegura ninguna de las tres condi

ciones. Hemos de pensar entonces en unas condiciones de acceso radicalmente distintas a las actuales.

Es un tema que habría que matizar mucho más, pero parece imprescindible la creación de una carrera docente que, en líneas generales, habría de tener las siguientes características:

- Cinco cursos académicos. Los tres primeros en una Facultad universitaria, dedicados a una formación científica en un área. Los dos últimos, bien en la misma Facultad, bien en Facultades específicas de formación del profesorado, tendrán una doble vertiente: formación pedagógica teórico-práctica sobre la forma de enseñar en las diversas edades la especialidad que se ha cursado, formación teórico-práctica sobre temas más generales de educación y psicología.
- La formación práctica se llevaría a cabo en colegios bajo la guía de profesores con experiencia y la supervisión de la Universidad.
- La duración de la carrera docente sería igual para todos los profesores de preescolar, EGB y enseñanzas medias.
- Las Facultades de formación del profesorado tendrían especialidades distintas en relación tanto con las diversas materias como con las diversas ciencias de la educación.

Habría materias que no necesitarían profesores universitarios, sino que podrían ser enseñadas por cualquier persona que dominase una actividad, destreza o conocimientos específicos, como podrían ser muchos temas relacionados con la for

mación técnico-aplicada. Pero el encargo y responsabilidad = de un grupo correría siempre a cargo de profesores universi-  
tarios.

La carrera docente sería entonces la condición de acce-  
so al oficio de profesor y los criterios de selección podrían  
ser los siguientes:

- Desaparición de las oposiciones actuales.
- Elección basada en un baremo de méritos con respecto a  
las siguientes variables:
  - a) Calificación de la carrera docente.
  - b) Experiencia profesional docente.
  - c) Actividades de formación pedagógica y científica rea-  
lizadas con posterioridad a la carrera docente.
  - d) Investigaciones pedagógicas realizadas.
  - e) Publicaciones y grado de interés pedagógico.
  - f) Actividades realizadas con niños y jóvenes y de anima-  
ción cultural.

El proceso de selección se haría de acuerdo a la doble  
condición del futuro profesor: como miembro de un equipo pe-  
dagógico y como un trabajador que cumple una función o servi-  
cio público. Puesto que va a ser miembro de un determinado =  
equipo educativo, los miembros de este equipo han de partici-  
par de alguna manera en su elección, a través del director =  
nombrado democráticamente, el coordinador de nivel o el jefe  
de seminario. Esto permitiría a su vez entablar el primer =  
compromiso de colaboración entre el candidato y los futuros  
compañeros de equipo. Como trabajador que va a cumplir una =  
función pública, deberá a su vez ser elegido de acuerdo a =

los criterios marcados por la comunidad social, que controlará si se han seguido.

Es más lógica la participación en la elección del profesorado de la Administración Local que en la Administración = Pública (estatal) o del Gobierno autonómico, pues se trata = prioritariamente de establecer un compromiso educativo con = una comunidad social concreta, antes que adquirir un aval como miembro de un cuerpo válido para cualquier parte y en = cualquier circunstancia. Eso sí, cualquier candidato debería reunir las condiciones mínimas exigidas a nivel de la Administración del Estado y su cualificación, méritos y experiencia ser reconocibles luego en cualquier parte del país.

Un profesor, antes de tener un estatuto profesional definitivo, y por tanto, una estabilidad en el empleo de profesor, debería ejercer profesionalmente durante un curso, siendo necesaria una evaluación positiva de su actividad profesional para ingresar en el estatuto definitivo como profesor. Esta evaluación habría de hacerse por representantes del Consejo de Centro (lo lógico sería el director) y de la Junta = Municipal de Educación, que a lo largo del curso habrían tenido previamente varias entrevistas para apoyar en las dificultades profesionales al nuevo profesor.

Este sistema de selección sería válido y obligatorio = tanto para los centros públicos como para los privados sostenidos con fondos públicos.

Ahora bien, un centro no tiene derecho a pedir todo lo anteriormente a un nuevo profesor si no se guía por unos objetivos educativos que justifican estas demandas y si no es-

tá dispuesto a hacerlos llevar a la práctica no sólo por los nuevos sino también por los antiguos profesores. Los objetivos que subyacen a este tipo de planteamiento son los siguientes:

- a) Tener voluntad clara de promover un tipo de aprendizaje que alcance no sólo a los contenidos intelectuales, sino a su personalidad total y a su capacidad de vivir creativamente en sociedad.
- b) Promover un interés real por las manifestaciones de la cultura viva.
- c) Promover un tipo de educación que esté a la altura de los cambios sociales.
- d) Gestionar democráticamente la escuela.
- e) Realizar un trabajo de equipo a nivel profesional.

No menos urgente que cambiar el sistema de acceso a la función docente es promover un cambio en los sistemas y políticas de formación permanente del profesorado.

El proceso de formación no acaba con la carrera docente, aunque haya que hacer un esfuerzo por mejorarla lo más posible. El verdadero sentido de la formación permanente consiste en suscitar en el profesor la aceptación del aprendizaje como un proceso a lo largo de toda la vida y con un sentido dual en la escuela: a la vez que el alumno aprende, aprende también el profesor. No hay un tiempo en la profesión para aprender y otro para trabajar. Se aprende constantemente a través de la vida, en el trabajo o fuera de él. La actitud positiva



y el sentimiento de esa necesidad de aprovechar al máximo =  
esas oportunidades de aprendizaje han de ser el punto de =  
arranque de toda formación permanente.

No hay nada que denote más estulticia en un profesor que creer que se lo sabe todo por el mero hecho de haber conseguido un determinado grado académico.

La función, tanto de la Administración educativa como de las instituciones docentes, es mantener viva esta predisposición a aprender en los profesores a través del estímulo profesional y el ofrecimiento de facilidades para reflexionar sobre la vida y la práctica educativa.

Los principios básicos en que se inspire cualquier política de formación permanente del profesorado habrán de ser:

- a) Promover actividades formativas que permitan reflexionar, aprender desde la propia práctica educativa.
- b) Ofrecer oportunidades de analizar la repercusión de la = tarea en la persona del profesor.
- c) Favorecer un aprendizaje que parte desde la situación de alumnos.

La razón es sencilla. Estos principios contemplan los =  
dos polos del proceso, el alumno y el profesor y el proceso =  
mismo o práctica. Todo aprendizaje que no tenga en cuenta a =  
los sujetos de aprendizaje y al proceso de aprender es una ta  
rea alienante, que sirve a fines ajenos.

Desde el punto de partida de actividades formativas a or  
ganizar han de seguir las siguientes líneas:

1. Potenciar el trabajo del equipo pedagógico y convertirlo en el principal instrumento de aprendizaje

El equipo hace aprender a unos de otros y obligar a vencer el individualismo del que cree saberlo todo. Por otra parte, posibilita al que sabe mucho poder sentirse reconocido = por otros, y al que sabe poco poder también sentirse útil.

En la práctica esto supone fomentar el trabajo de seminarios didácticos, grupos de tutores, equipos de nivel, etc. = Aunque todo el claustro puede definirse en sentido amplio como equipo pedagógico, el verdadero grupo de trabajo, con una eficacia cara al aprendizaje, suele ser un grupo de trabajo = pequeño. Los claustros numerosos, aunque tengan unas normas = de funcionamiento democrático comunes, han de procurar distribuir sus responsabilidades y tareas en grupos reducidos de = trabajo de no más de 6 a 8 miembros. Sólo este tipo de grupos permiten una comunicación y unos resultados concretos. Querer elaborar toda la actividad pedagógica de un claustro a base = de reuniones plenarias no sólo es una pérdida de tiempo, sino una forma de quemar el interés democrático. En un claustro numeroso son suficientes dos o tres reuniones plenarias por curso, el resto de la actividad educativa de los profesores se = ha de llevar a cabo en pequeños grupos (seminarios, tutores, reuniones de nivel, etc.) que:

- Hagan una planificación pedagógica conjunta que no sólo = implique el establecimiento de unos objetivos, estrategias de consecución y modo de evaluar su consecución por los alumnos, sino que incluyan un sistema de analizar el propio trabajo evaluando aciertos y errores.

- Promuevan investigaciones conjuntas, necesariamente modestas, pero de igual validez científica, siempre a partir de problemas reales pedagógicos de grupo.

Esta actividad formativa del equipo pedagógico llega un momento que necesita ampliarse con recursos que el grupo no tiene. Por eso una política de promoción de equipos pedagógicos supone por parte de la comunidad local y del propio centro la creación de dos instrumentos auxiliares de la formación:

1. Los centros de la documentación bibliográfica.
2. La posibilidad de disponer de la ayuda de expertos que actúen a modo de consultores en temas concretos que se demanden.

Los centros de documentación pedagógica pueden realizarse sólo de forma muy modesta por el propio centro escolar, disponiendo de un pequeño número de revistas especializadas y una serie de libros básicos. Hay centros que hasta podrían disponer de un sistema de fichas y boletines periódicos actualizados del fondo disponible. Pero una población de tamaño medio o una zona rural pueden disponer sin mucho costo de un centro de documentación pedagógica de apoyo al trabajo de las escuelas bien organizado y con amplios recursos. La idea del centro de documentación se distingue de la biblioteca tradicional en que el fondo de material y la información sobre cualquier tema está fácilmente disponible. Esto supone no sólo un sistema operativo de codificación de la información disponible, sino una información periódica a los posibles usuarios y una fácil disponibilidad de todo lo existente sobre un tema.

Con medios modernos, un centro de documentación bien =  
surtido al servicio de las escuelas de una población de =  
100.000 habitantes podría ser atendido por no más de dos ex-  
pertos en documentación pedagógica y dos administrativos. En  
poblaciones grandes podrían establecerse centros de documen-  
tación por especialidades.

Tal vez la idea del centro de documentación pedagógica  
pueda parecer utópica en nuestras latitudes o un lujo innece-  
sario. Pero bastaría echar un vistazo a las experiencias de  
otros países y comprobar su rentabilidad con nuestras anqui-  
losadas estructuras burocráticas de formación para descubrir  
su valor.

## 2. Fomentar los seminarios permanentes

Estos, como grupos permanentes de trabajo e investiga-  
ción, tienen una eficacia probada como medio de formación.  
Permiten agruparse en torno a un tema monográfico a profes-  
res que tienen o no un mismo trabajo. Las principales venta-  
jas de un seminario permanente, en los que no es preciso in-  
sistir por ser de sobra conocidos, son el método activo y la  
labor de continuidad. La tarea de un coordinador experto ayu-  
da a diseñar el plan de actividad y de indagación del grupo.

Aun con las estructuras actuales de formación de la Ad-  
ministración: los I.C.E., se puede hacer mucho en este si es  
cogieran como actividad prioritaria la promoción de semina-  
rios permanentes adecuada.

3. Facilitar periódicamente a los profesores la participación en grupos de reflexión y análisis sobre las implicaciones personales en la tarea educativa

Estos grupos cumplen una finalidad de aprendizaje vivencial más que teórico: analizar y reflexionar sobre el propio aprendizaje y la práctica como animador de grupo, experimentar con otros compañeros el aprendizaje de tareas similares a las que propone a sus alumnos, analizar las situaciones = que le producen frustración en su rol docente, comprobar el valor enriquecedor del trabajo en grupo.

Es un tipo de formación altamente relacionada con su = propia salud mental, pero muy necesaria para un tipo de trabajo que supone una constante implicación en procesos grupales y relaciones interpersonales. Sobre todo tiene especial interés en la formación de tutores.

La forma concreta de llevar a cabo esta formación son = los laboratorios o experiencias grupales realizadas fuera = del marco habitual del trabajo, generalmente en forma intensiva y conducidos por un experto en dinámica de grupos. Este aprendizaje de práctica grupal, supuesto su carácter eminentemente experiencial, se ve muy enriquecido si se complementa "a posteriori" con análisis teóricos y aportaciones bibliográficas relacionadas con la práctica concreta en educación.

4. Organizar cursos de sensibilización pedagógica de corta duración

Estos cursos hoy abundan mucho ante la demanda de forma

14

ción pedagógica, organizados por los I.C.E., Escuelas de Verano, instituciones de todo tipo. Se realizan de forma intensiva y en un espacio corto; en general duran de dos a diez días. No se puede decir que este tipo de cursos estén llamados a ser instrumentos esenciales de formación del profesorado, y desde luego desempeñan un papel secundario con respecto a los seminarios permanentes. Durante algunos años, aun ante la impreparación pedagógica del profesorado, su finalidad más bien es sensibilizar ante la problemática educativa o abrir horizontes a los profesores con poca experiencia o impreparación pedagógica. Por eso deben mantenerse en el futuro en ciertas circunstancias y para profesionales que empiezan. Pero las instituciones que hoy se dedican prioritariamente a organizar este tipo de actividades conviene que vayan pensando en reconvertir su esfuerzo en suscitar grupos permanentes de formación e investigación. En el caso de las Escuelas de Verano, seguirá teniendo validez el hecho de mantenerse como plataformas de exposición de experiencias didácticas o de investigación llevadas a cabo en el curso.

5. Promover jornadas de estudio y encuentros en torno a temas monográficos

Estos encuentros tienen como finalidad ser plataforma de discusión de ideas, corrientes y experiencias ante un tema de actualidad y que reviste un carácter problemático para la escuela. Son a la vez una ocasión de intercambio entre profesionales interesados por un problema determinado.

La organización de este tipo de actividades puede ser =

un buen servicio de los sindicatos de profesores, Colegios =  
profesionales, Departamentos de Administración, gabinetes de  
investigación, etc.

Cabe finalmente señalar, en el tema de la formación per-  
manente del profesorado, algunas de las medidas administrati-  
vas que habría que poner en marcha para facilitar lo ante- =  
riormente dicho:

- a) Mejorar la estructura, participación, dotación y funciona-  
lidad de los I.C.E. u otros organismos encargados por la  
Administración de la formación de profesores. Sobre todo,  
es urgente lograr una vinculación entre los programas que  
llevan a cabo y las necesidades reales de los profesores  
del distrito.
- b) Reconocer el derecho pagado a la formación del profesor =  
durante una serie de horas al año y paralelamente la obli-  
gación de cumplirlas por todos.
- c) Reconocer como méritos, cara al ascenso y promoción, las  
actividades formativas y de investigación.
- d) Dedicar en los presupuestos del Estado, Instituciones pú-  
blicas y privadas de educación un porcentaje de la masa =  
salarial del profesorado a formación, que en ningún caso  
debe bajar del 1 por 100.
- e) Dedicar parte del final o principio de nuevo curso a acti-  
vidades de formación, superando ese viejo privilegio de =  
los docentes que supone tener más vacaciones veraniegas =  
que el resto de los trabajadores. Claro que esto habrá de  
ser compensado con una dignificación de sus condiciones =  
económicas y profesionales secularmente toleradas como =

compensación a una menor exigencia de horario con alumnos. El profesor, por razones de formación y hasta de salud mental, necesita mucho tiempo de una jornada normal sin la presencia de sus alumnos, pero no para cruzarse de brazos, sino para enriquecer la eficacia de lo que hace.

#### La evaluación de las tareas docentes

Cualquier grupo de trabajo necesita constatar el grado de eficacia con que alcanza sus objetivos, el grado de responsabilidad y participación de cada miembro en lo realizado y las causas posibles de no haber obtenido los resultados previstos.

Un grupo exige constatar un determinado nivel de eficacia para mantener una mínima moral de trabajo y tensión colectiva hacia unas metas comunes. Luego la necesidad de una evaluación de las tareas docentes viene dada, en primer lugar, como una necesidad de motivación. Nada hay más frustrante en la moral de trabajo de un claustro que la no existencia de unos criterios de valoración. Si termina valorándose lo mismo hacer algo que nada, si da lo mismo conseguir un objetivo que no, al final el resultado es una especie de moral clínica consistente en hacer lo menos posible.

Pero además la educación, hemos dicho, es una función de servicio público, luego la colectividad tiene derecho a exigir una determinada eficacia, sobre todo cuando gasta una cantidad progresiva y afortunadamente mayor del dinero de los contribuyentes en tareas educativas.

Estas serían entonces las razones por las que se justi-



fica una evaluación de las tareas docentes. Podríamos aún =  
agregar otras, como la de luchar contra el individualismo =  
del trabajo en un centro, ajeno a todo juicio y sugerencia.

Algunas de las tareas que deberían ser evaluadas son:

- La labor del profesor en su clase con su grupo o grupos de alumnos y no sólo en el período de prueba.
- Las funciones directivas.
- El funcionamiento de los seminarios didácticos.
- El desempeño de la tutoría.
- El funcionamiento de los mecanismos de participación democrática en el centro.

Ahora bien, no basta pensar en la necesidad e importancia de la evaluación, sino que conviene determinar las condiciones para que esto no provoque resistencias y se convierta en un elemento dinamizador del centro. Estos serían, a nuestro entender, los requisitos de toda evaluación:

- a) Que sea aceptada por el grupo.
- b) Que sea el grupo quien asuma la responsabilidad de evaluar, fijando el sistema concreto, los tiempos, tareas a evaluar, etc.
- c) Que la evaluación se haga en función de los objetivos del grupo.
- d) Que la evaluación sea de todas las tareas importantes del claustro, no insistiendo en unas y dejando otras al margen.
- e) Que se evalúen los cometidos, no a las personas.
- f) Que se arbitre en el proceso evaluativo un sistema de autoevaluación.

028

220

Existen muchos sistemas de evaluación, algunos con técnicas bastante refinadas. Sin embargo, creemos que estas páginas no pueden ofrecer más que una aproximación, debiendo remitir a obras especializadas. Pero sí podemos ofrecer algunos métodos sencillos aplicables en cualquier grupo.

#### La evaluación de las clases

Se puede hacer a través de la opinión de los alumnos recogida en un cuestionario. Los estudios afirman que este es un método bastante fiable.

Un procedimiento más refinado son las escalas de observación de la conducta del profesor en su clase. Estas pueden ser aplicadas por otro compañero o por el director con la aceptación previa del interesado. La existencia de observación en la clase es muy positiva cuando es aceptada por el profesor y es una práctica habitual la participación en clase de personas no pertenecientes al grupo. Puede aportar el profesor muchos elementos para enriquecer su tarea.

La evaluación de tareas de un grupo de profesores (por ejemplo un seminario didáctico) puede ser hecha grupalmente o a través de un sistema parecido a este:

1. Incluir en la planificación de la actividad del curso una reunión de revisión al final del primer trimestre para establecer correcciones si fuera preciso y un sistema de evaluación de los objetivos a final de curso.
2. Recoger las opiniones a través de un cuestionario a profesores y alumnos sobre el trabajo del grupo docente en cuestión y exponer públicamente durante unos días los re-

sultados.

3. Llevar a cabo, en equipo, una discusión sobre los resultados y tomar decisiones sobre los cambios a realizar en el futuro.

La evaluación de las tareas del profesorado que afectan a la participación en órganos de gestión del centro han de hacerse por órganos respectivos: Consejo de centro, comité directivo, comisión pedagógica, etc., y con métodos similares a los anteriores, aunque normalmente puede ser suficiente una discusión y revisión colectiva de los componentes. La función de la dirección en el proceso de la evaluación es importante, no tanto como instancia de control cuanto como estimuladora de todo el proceso. En este sentido su papel principal se debe dirigir a:

1. Suministrar ayudas técnicas para la evaluación o contar con los recursos existentes, como la ayuda del gabinete psicopedagógico si existe.
2. Asegurar la libertad y objetividad necesaria en los juicios.
3. Contribuir a disminuir el posible factor persecutorio existente en la evaluación.

También puede existir una evaluación desde fuera del centro, demandada por una necesidad de exigir cuentas al centro por parte de la colectividad social. Un centro no se puede negar a este tipo de evaluación si la comunidad la exige por razones serias. Es más, conviene que la facilite cuando sea necesaria practicando en todo momento una política de puertas abiertas, pues el centro escolar no tiene sentido al

margen de la vida de la comunidad que le sostiene.

Ahora bien, para que la evaluación que se hace desde fuera del centro-institución sea algo constructivo para la labor educativa debe:

- a) Tener como objetivo la valoración, no de profesionales concretos, sino de la actividad global o sectores de la actividad educativa del centro.
- b) Ha de ir precedida de un diálogo con los representantes del centro y ser aceptada por ellos.
- c) La responsabilidad de la evaluación debe ser asumida por quienes tengan competencia administrativa para hacerla: Junta Municipal de Educación e Inspección Técnica.
- d) Debe basarse en valoraciones objetivas, empleando instrumentos adecuados para recoger los datos, y no en apreciaciones subjetivas. El instrumento idóneo para ello suele ser una comisión de encuesta o un equipo técnico especializado en tareas de evaluación educativa.

Una evaluación desde fuera del centro escolar, sin embargo, es un prodecimiento arriesgado si el centro no lo admite o aconseja razones importantes, porque puede despertar un sentimiento de cohesión interna que provoque rechazo a la intervención exterior. Esto no quiere decir que no debe haber un control de la sociedad, pero debe mantenerse a través de los cauces habituales, por ejemplo la Inspección Técnica, con un contacto permanente y un conocimiento preciso de la realidad educativa que allí se gesta.

## La salud mental de los profesores

### Importancia de la salud mental de los profesores

El proceso de aprendizaje es un proceso de relación, como hemos visto anteriormente, que implica a la persona como totalidad.

Las relaciones interpersonales, como está demostrado = por la práctica, son con frecuencia agentes de salud o enfermedad mental. El profesor es un elemento clave en el diseño del sistema de aprendizaje y, por tanto, en la regulación = del haz de relaciones en la escuela. Su misión no va más = allá de facilitar la instrucción y le convierte de oficio en un promotor de salud mental en los alumnos. También puede = ser promotor de patología si las condiciones personales no = son correctas. Por esta razón, la salud psíquica del profesor es requisito esencial de su función, como hemos visto.

Por otra parte, varios indicadores pueden apuntar a un alto riesgo de movilidad mental en el profesorado. Alschuler en una obra reciente analiza las manifestaciones de esta "quemadura" de los profesores: ausencias laborales crecientes, = malestar psicosomático, pérdida de moral, ansiedad, cansancio continuo, cinismo, excedencias profesionales por motivos de salud y otras muchas manifestaciones típicas del stress.

En nuestro medio, a falta de estudios más precisos, = constatamos una mayor frecuencia de necesidad de psicoterapia por parte de los profesionales de la enseñanza.

Factores que intervienen en la salud mental del profesor

Se trata entonces de preservar la salud mental del profesor como medio de promover a su vez la salud mental de niños y jóvenes. Y para ello conviene empezar por estudiar los principales factores que intervienen en la salud mental del profesor.

En primer lugar, el profesor es una persona con una estructura y una dinámica personal determinada, sometida a los riesgos de cualquier otro trabajador: económicos, sentimentales, matrimoniales, cambio de residencia, salud física, desarraigo, aunque algunos estén atenuados por tener una situación cultural media aceptable, lo que le da ciertas ventajas sociales.

Pero como medio de aproximación al análisis conviene fijarse en los riesgos específicos para la salud mental que comporta la profesión. Para ello vamos a fijarnos brevemente en dos aspectos: las motivaciones de tipo inconscientes en elección de carrera y los aspectos relacionados con la condición docente.

En la elección de carrera hecha por razones vocacionales y no puramente por urgencia de empleo, juegan una serie de motivaciones de tipo inconsciente. Las más de las veces estas motivaciones es de suponer que proceden de una dinámica de la persona sana; pero otras veces pueden encubrir motivos que responden a necesidades no resueltas, que pueden representar una patología o no dependiendo de la calidad de los mecanismos de defensa de que se disponga. He aquí algunos ejemplos de estas motivaciones no del todo infrecuentes:

- Inseguridad personal y miedo a la confrontación con los =  
adultos que empujan a trabajar con niños. Se encuentra a  
veces en ciertas elecciones de la carrera de magisterio.
- Necesidad de sentirse poderoso para comprender sentimien-  
tos de inferioridad. Esto es bastante visible en quien =  
busca en la función docente una función incuestionable,  
el que todo lo sabe y para todo tiene respuesta frente a  
otros que ignoran.
- Una formación reactiva, que consista en convertir unas =  
fuertes tendencias sádicas en amabilidad y espíritu de en  
trega a los demás.
- Unas necesidades de comunicación muy realizables en una =  
profesión de ayuda y relación personal.
- Un narcisismo que busca agradar, seducir y mantener una =  
imagen propia a toda costa ante seres que se encuentran =  
en unas condiciones de formación desigual.

Estas motivaciones necesitan ser aclaradas y asumidas =  
conscientemente para que no obstaculicen la función educado-  
ra. Puede incluso que, en algún caso, la asunción consciente  
de estos motivos lleve a algunos al abandono de la profesión  
por otro trabajo, como alguna vez hemos podido comprobar muy  
positivamente. En algunos casos también se convierten en un  
impulso de cambio o mejora de la propia función.

Por otro lado están los riesgos específicos del trabajo  
de la condición docente, que son variados en términos de sa-  
lud mental. Unos están relacionados con el tipo de prepara-  
ción profesional recibida, que no se adecua a las necesida-  
des reales; por ejemplo, la falta de preparación para mane-

jar grupos, que a veces provoca conflictos serios con los =  
 alumnos que hacen resentirse su ilusión profesional. Otros =  
 vienen del hecho de ser una profesión sometida a constante =  
 confrontación social, con unas altas exigencias por parte de =  
 la sociedad expresadas en términos vagos y unos medios po- =  
 bres. Esto se manifiesta frecuentemente en las relaciones =  
 con los padres de alumnos, y sobre todo en medios sociales =  
 de marginación. En otras ocasiones están asociados a las con =  
 diciones profesionales, unas de carácter general (falta de =  
 preparación en los primeros años, sensación temprana de ha- =  
 ber llegado a un techo profesional a causa de las escasas po =  
 sibilidades de promoción con lo que supone la mutilación del =  
 mundo de impulsos y aspiraciones, necesidad de trabajar con =  
 niños hasta edades muy avanzadas por una tardía jubilación). =  
 Otras veces, las condiciones profesionales con alto riesgo =  
 están asociadas a situaciones de tipo particular: patología =  
 de ciertos grupos humanos en ciertos centros, las condicio =  
 nes de necesidad económica e inestabilidad laboral o la ten =  
 sión constante a la que se está sometido por parte de la di =  
 rección en ocasiones.

Los padres deberían saber el riesgo de salud mental a =  
 que exponen a sus hijos al confiarlos a un centro escolar en =  
 que no se respetan las condiciones mínimas de higiene mental.

El objetivo de cuidar la salud mental del profesor se =  
 convierte en una meta fundamental de todo sistema educativo.  
 Los medios posibles son muchos y aquí, en razón de la breve-



dad, no podemos hacer mucho más que enumerarlos. He aquí algunas líneas de trabajo:

- a) - Mejorar las condiciones profesionales que inciden en la salud mental del profesor.
  - Seguridad económica y laboral.
  - Preparación adecuada en la tarea.
  - Clarificar al máximo su tarea y suministrarles unos instrumentos adecuados para planificarla.
  - Suministrarle una capacidad de ilusión porque el trabajo merece la pena personal y socialmente.
  - Supresión de todo sistema de desvalorización de su tarea.
  - Estímulo y apoyo por parte de la Administración y Dirección.
  - Refuerzo de la pertenencia a un grupo humano con el fortalecimiento de los equipos pedagógicos.
- b) Apoyo a su formación a través de suministrar oportunidades de participar en laboratorios de experiencias grupales, antes descritas.
- c) Poder disponer del apoyo de un gabinete psicopedagógico o de salud mental escolar externo al centro al cual pueda acudir a modo de consulta en momentos de dificultad personal.
- d) Poder disponer de tiempos de esparcimiento y de intercambio entre colegas: clubes de profesores, encuentros festivos organizados por asociaciones profesionales. Obsérvese como = muchos de los encuentros formativos de profesores, a falta = de otras ocasiones, se convierten en una ocasión de esparcimiento; por ejemplo, Escuelas de Verano, congresos, cursos, etc.

384

Habría que decir muchas cosas sobre el profesor, pero =  
tal vez lo que antecede ofrece pistas suficientes para una =  
voluntad decidida de cambiar las cosas. Reconocemos que es-  
tán ofrecidas a modo de aproximación y como medio de discu-  
sión.

Nos alegra, por otra parte, haber puesto una cierta osa  
día en un tema tan controvertido.

#### LA ESCUELA RURAL: LA ZONALIZACION COMO ALTERNATIVA

(Proyecto extraído de las JORNADAS DE ESCUELA RURAL en  
Rioja, en 1986)

Las comunidades rurales tienen derecho a un servicio público educativo de calidad.

Para garantizar ese derecho, el sistema educativo rural, debe estar estructurado en los distintos ámbitos territoriales a través de los siguientes niveles:

a) Comunidad local: cada comunidad local tiene derecho a su propia escuela. En ella deben impartirse los niveles básicos de preescolar y de EGB.

b) Zona escolar: una zona escolar, abarcaría el área cuya situación geográfica, económica y cultural hiciese posible que un conjunto de escuelas se organizaran como Centro Educativo Rural de unidades dispersas. Dicha zona, atendería las necesidades educativas del preescolar y EGB, en base a un proyecto global que respetase al mismo tiempo la personalidad de cada escuela.

Este proyecto ha de recoger además los servicios de Educación Especial animación socio-cultural, y, cualquier otro que quede determinado en el mismo, asegurando los recursos y materiales que hagan posible llevarlo a la práctica.

c) Comarca escolar: la planificación educativa para el medio rural ha de tener en cuenta la constitución de redes educativas completas y complementarias a las diseñadas en los niveles locales y de zona, que contemplan todos los niveles

les educativos (preescolar, EGB, Enseñanzas Medias), como = respuesta a las necesidades de su territorio. El proyecto pedagógico de comarca, garantiza la coordinación de los diferentes proyectos pedagógicos de zona y niveles educativos.

Las zonas y comarcas escolares tendrán órganos de participación en los que estarán representados: Apas, Ayuntamientos, Asociaciones culturales, equipo pedagógico, etc. Estos serán los encargados de propiciar la coordinación eficaz, a nivel institucional, con todos los organismos y fuerzas sociales cuya actuación incide en la comarca.

El modelo organizativo de zonalización deberá seguir el siguiente proceso:

- Realización de un estudio geográfico, sociológico y económico de la zona y comarca que, junto al análisis de la situación escolar existente, permitirá la elaboración de un mapa escolar que ofrezca un diagnóstico de la escuela rural, favoreciendo la determinación de unos criterios eficaces para proceder a una correcta comarcalización que contemple una red educativa completa. Asimismo, el mapa escolar posibilitaría elaborar un proyecto de zonalización que asegura un servicio educativo de calidad, basado en la potenciación de = equipos pedagógicos que trabajarán en base a proyectos educativos para la zona. Este proceso definiría la zona escolar = como unidad base de organización y actuación. Los maestros = de la zona constituirían el Equipo Pedagógico que elaboraría un proyecto educativo.

Para la elaboración del proyecto se propone los siguientes puntos como ejes básicos:

1. Creemos en una educación integral del niño que posibilite un equilibrio entre contenidos, pautas de conducta, = actitudes, manera de ser y personalidad.

2. Creemos también en una educación personalizada que = respete las aptitudes y posibilidades de cada niño, que le = haga conocer sus potencialidades y limitaciones personales, al tiempo que le exija un rendimiento máximo dentro de estos parámetros.

3. En la EGB se han de trabajar unos aspectos básicos y comunes a todos los niveles: habilidades instrumentales de = lectura, escritura, cálculo, expresión, conjuntamente con = los hábitos de observación, experimentación, razonamiento, = como elementos constituyentes de cualquier aprendizaje posterior.

4. La zona escolar ha de adaptar una metodología propia, que sea activa y reflexiva, que comporte, por una parte, un mejor rendimiento, motivación, satisfacción y progreso de = los niños; y, por otra, que haga los contenidos útiles y = aplicables a la práctica.

5. Las técnicas didácticas que se adopten han de tender a orientar y facilitar el aprendizaje de los niños. El uso = variado de técnicas (por ejemplo: explicación, observación = dirigida, texto libre, debates, resúmenes, coloquios, comentarios de textos, etc.) favorecen la motivación y la actividad eficaz de los niños.

6. Se han de contemplar unos programas mínimos que comporten una gradación adecuada de las materias, durante toda la escolaridad, y que sean susceptibles de adaptarse a las diferentes modalidades de la escuela y, concretamente, a los diferentes grupos que se dan en nuestra situación de escuela rural.

7. La organización del "grupo-clase" ha de ser flexible, tanto si se trata de un grupo-clase uniforme en edad y nivel, como de un grupo heterogéneo de edades y niveles diferentes.

8. La circulación de información en cualquier sentido = (relación profesor-grupo-alumno; alumno-alumno; alumno-grupo) es un estímulo que favorece el conocimiento de los diferentes miembros del grupo-clase, y el enriquecimiento mutuo tanto de cara al desarrollo intelectual como a la buena relación afectiva.

9. La evaluación la entendemos como un proceso de control de adquisición de aprendizajes, actitudes, valores, habilidades..., por parte de cada niño según sus posibilidades.

Esta práctica debe ser sistemática y basada en criterios colectivamente sumidos y claramente definidos, tanto en lo que respecta a los aspectos que se han de evaluar como a las técnicas empleadas.

10. La estructura y funcionamiento de las zonas escolares vendrá dada por la definición de un organigrama, de la función de los elementos que la compongan, de la organización de los recursos humanos y materiales. Y todo esto deberá basarse en:

- El buen funcionamiento de los órganos de gestión, su buena coordinación, y por la toma correcta y eficaz de decisiones.

- La revisión periódica de los aspectos organizativos, la estructura del centro y de la zona.

La comunicación y circulación de información con el fin de que se conozca la situación real del centro y de la zona, y facilite la convivencia entre el personal.

- La potenciación de las aptitudes y cualidades personales y profesionales de los maestros, adecuándolas a las necesidades de la zona.

- La relación con las familias en base a dos puntos:

- a) Información sobre la línea educativa de la zona.

- b) Diálogo de cara al conocimiento de sus hijos y del proceso educativo que se sigue.

- El contacto y la colaboración mutua con todos los establecimientos del entorno social que inciden en la educación y formación del niño.

- El disponer de unos materiales didácticos suficientes y adecuados a las peculiaridades organizativas propias de la zona.

- La dotación de recursos económicos que permita la realización de las actividades imprescindibles o convenientes para la consolidación eficaz del proyecto educativo de la zona.

Para garantizar el funcionamiento de este modelo de organización, es imprescindible que la Administración educativa desarrolle una serie de disposiciones legales.

CANARIAS:ANALISIS DE SITUACION EDUCATIVA=

(Análisis hecho por el Sindicato de Trabajadores de la enseñanza)

El sistema educativo en los modelos capitalistas de producción ya sabemos que tiene la misión de perpetuar y reproducir los intereses económicos, políticos y culturales de la clase dominante. De ahí que los valores de la sociedad capitalista: jerarquización, autoritarismo, competitividad, selectividad, intelectualismo, sexismo, etc., sean los que se intentan imponer a través de la educación. Subsidiariamente también favorece, en determinadas monirias, sobre todo urbanas, una cierta movilidad social y la aparición de sectores críticos.

Hasta hoy no se puede hablar de que estemos experimentando una reforma educativa. Es verdad que ha habido una "modernización" del sistema educativo, pero sin que esto conlleve la reforma que se pretende. Está a la vista de todos que no se suprimen las situaciones de privilegio histórico de los centros privados, aunque sí se ha tratado de regular la concesión de subvenciones, la gestión económica de los centros y las condiciones de funcionamiento.

En la Ley General de Educación, no se aborda una reforma global del sistema educativo. No supone esta Ley una mejora a la calidad de la enseñanza, aunque sí introduce elementos de gestión y participación de los distintos sectores en los centros mantenidos con fondos públicos, lo cual supone =



sólo una democratización formal. Es pues, una Ley insuficiente para las necesidades de reforma que el sistema educativo exige.

La pretendida extensión de escolarización obligatoria = intenta disminuir el porcentaje de población en apro y adaptarse a una sociedad en la que el desempleo o los períodos = cortos de trabajo van a ser la característica dominante.

Ateniéndonos más a la situación canaria, hay que decir que el sistema educativo, tal cual está establecido, no fomenta la cultura y la conciencia nacional. En concreto, al = pueblo canario, se le ha privado del conocimiento de su propia historia. De una manera especial esto se hace evidente = en el desconocimiento de los pueblos originarios de las Islas, de los movimientos sociales, de las organizaciones populares, así como el desconocimiento del medio físico y natural.

La realidad que define al archipiélago canario, no constituye el eje central de los programas y contenidos del = aprendizaje escolar. No se diferencian mucho de los impartidos en épocas anteriores y tienden a conformar la uniformidad educativa y el desarraigo cultural autóctono.

Si la situación educativa en Canarias era en años anteriores de depresión de las condiciones estructurales, materiales y pedagógicas, en este momento se ha caído en el error de haber aceptado las transferencias sin exigir contrapartida que paliara las tremendas carencias educativas generadas por anteriores administraciones. Así ocurre, que es el pue-

blo canario el que tiene que pagar el coste de la racionalización del sistema educativo, a nivel de infraestructura.

Como ejemplo de lo dicho anteriormente diremos como ejemplo, que el 15,6% de los Presupuestos Generales, se destinó a reducir el déficit de escolarización y de equipamiento. Que estamos aún lejos de alcanzar una mejora de la calidad de la enseñanza, pues no se ponen los medios necesarios para paliar las diferencias iniciales en el proceso de educación. El índice de escolarización en Canarias, no llega, según cifras oficiales, al 57%, con lo cual Canarias se sitúa con un retraso de casi diez años, con respecto al resto de nacionalidades del Estado, donde el promedio de escolarización es del 84%. En la EGB, de los 25.000 alumnos escolarizados, más de 50.000 (20%), lo están en malas condiciones, puesto que existen alrededor de 1.300 aulas habilitadas y desdobladas. Numerosos Centros Públicos padecen deterioros, envejecimiento y deficientes condiciones sanitarias. Seguimos padeciendo en Canarias, graves deficiencias de infraestructura y equipamiento que afecta al menos al 30% de los centros, particularmente a las escuelas rurales y unitarias. En la planificación y determinación del número de unidades que se construyen en los centros de EGB no se prevén las necesidades de escolarización de Preescolar, Pedagogía terapéutica y de apoyo. La organización, utilización y aprovechamiento de los recursos existentes, no está programada desde departamentos de recursos didácticos. El mantenimiento y la separación de las instalaciones, varía según la política de

los distintos ayuntamientos y salvo, contadas excepciones, =  
existe una desidia general por parte de estas instituciones.

En general se puede decir que no existe una política =  
que esté volcada en un programa de mejora de la calidad de =  
la enseñanza, sino más bien lo que se está haciendo es resol  
ver déficits de supervivencia escolar.

Las escuelas rurales han protagonizado un movimiento de  
defensa y potenciación a través del "Colectivo de Unitarias  
de Canarias".

A pesar de la reciente aplicación del servicio de orien  
tación (SOEV), los centros carecen de una orientación esco  
lar continuada y sistematizada. Tampoco se ha generizado la  
orientación profesional. Los Centros, sin lugar a duda, nece  
sitan una orientación dirigida a la globalidad del trabajo =  
escolar. No debe limitarse a la recuperación de los alumnos  
con dificultades, sino que debe favorecer un enriquecimiento  
de todas las áreas y ciclos.

También debe hacerse desde un conocimiento directo y =  
continuado de la realidad escolar.

Ante las deficiencias comentadas anteriormente, en Cana  
rias surge un movimiento en favor de la Escuela Pública Cana  
ria que se define con los siguientes rasgos:

- Metodología activa, experimental y científica.
- Defensa de la cultura canaria y de nuestra identidad  
como pueblo.
- Apuesta por el desarrollo de la expresión integral y  
libre.

- Desarrollo del espíritu crítico.
- Defensa de los valores de la paz y del medio ambiente.
- Defensa de la participación y gestión democrática.
- Defensa de la igualdad de sexos.

Somos conscientes de que la implantación de este modelo tiene sus dificultades, pero hay brechas en el sistema que = están abiertas y que pueden seguir abriéndose.

Pasamos a comentar algunos elementos que han sufrido alguna variación en los últimos años:

- Se han introducido contenidos canarios, de folklore, costumbres y fiestas populares.
- Se han elaborado materiales escolares, periódicos, = guiones didácticos, correspondencia escolar, aunque esto aún sean experiencias aisladas con pocas posibilidades de generalización.
- Se dan pasos, aunque tímidos, en la gestión democrática y en los órganos colegiados.

Como ya hemos dicho antes, estamos aún lejos de garantizar un sistema educativo que permita un conocimiento y una = identificación con nuestra cultura: historia, costumbres, = etc., y con la realidad social de Canarias.

### CULTURA CANARIA Y ESCUELA

La cultura aborígen representa la referencia obligada de la cultura canaria. Durante la larga etapa prehispánica y bajo las coordenadas del Neolítico, se forjó en las islas un patrimonio cultural caracterizado por:

- a) La paotación del bagaje norteafricano
- b) El desarrollo probablemente autpactono en cada una de las islas.

Los aborígenes canarios son los padres de ritos, manifestaciones folklóricas y lingüísticas, símbolos, valores artísticos, etc. elementos culturales que se constituyen en las primeras señas de identidad del pueblo canario.

La conquista castellana de las islas incide en el proceso cultural iniciado por los aborígenes. Comienza un proceso progresivo de aculturación. La cultura popular canaria continúa su nadadura mediatizada por:

- a) La pervivencia de un sustrato aborígen importante.
- b) La aportación de los pueblos que arriban a las islas.

- c) La dificultad de implantación de un modo expresivo propio del pueblo canario surgido tras la conquista, por la acción colonizadora de los conquistadores castellanos.

Así pues, la historia de este modo "modo expresivo y de los canarios" -la cultura- no ha seguido un proceso lineal. Y ello es lo que hace difícil su definición. Sin embargo, hay una originalidad en la cultura resultante, nacida de la influencia de los siguientes factores:

- a) La referencia psicológica a la cultura aborígen que no desaparece de la memoria y el quehacer históricos del pueblo canario.

b) La adaptación de ese mestizaje cultural al espacio habitable de los canarios y a su devenir histórico, en unos momentos original y en otros, diferente del resto peninsular.

c) El vaiven emigración-inmigración, fundamentalmente relacionado con Latinoamérica, que tan injustamente ha caracterizado la vida isleña.

d) El carácter universal, abierto, de la cultura canaria que la ha hecho receptiva a influencias exteriores.

Esta originalidad en el modo expresivo propio de los canarios, tampoco es pura, en el sentido negativo del término. Sobre todo porque los canarios han tenido grandes oposiciones para expresarse con sus propios recursos culturales y esto debido a:

a) El sometimiento secular de la cultura canaria, consecuencia de la explotación social que han sufrido las clases populares isleñas.

b) La presencia explosiva del turismo y la constante migración interna hacia las ciudades, con la consiguiente desnaturalización de las costumbres y tradiciones de un pueblo que ha sido históricamente agrario.

c) La existencia de un sistema educativo que ha tenido por objeto la uniformización de las culturas de los diferentes pueblos de España, reprimiendo las manifestaciones autóctonas.

d) La incidencia "irrespetuosa" del modelo cultural occidental-americano, basado en el consumismo y en el bienestar material por encima de todas las cosas, entre las que se incluyen el costumbrismo y la tradición.

A pesar de estos obstáculos, en Canarias no hay un desmantelamiento cultural, no hay un vacío. Existe un "producto histórico" genéricamente llamado cultura canaria que se traduce en hábitos, costumbres, reconocimiento del espacio habitado, folklore,

artesanía, rasgos lingüísticos, literatura etc. que nos permite identificarnos como pueblo. No obstante, no hay una relación directa entre la existencia de ese "producto histórico" y la conciencia que se tiene del mismo, lo que permitiría resistir a los obstáculos antes señalados.

Con la llegada de las libertades hubo un resurgir del interés por lo canario, fruto de la acción de determinados grupos. Sin embargo no se siguió en una línea de continuidad que llevara a realizar un programa efectivo de consolidación y generalización de la cultura canaria. Ello implica, indudablemente, una acción política porque los obstáculos son políticos. Aún así, esto es perfectamente compatible con los espacios ganados en favor de la cultura canaria, con acciones de diversa índole.

El momento actual podría estar caracterizado por lo siguiente:

a) La toma de conciencia de nuestra vocación como conservadores de nuestra cultura y pregoneros de la misma.

b) La necesidad sentida por todos de incrementar nuestra formación en diferentes aspectos de la cultura canaria.

c) La existencia de acciones aisladas-auténticas llamadas vivas de nuestra cultura, alentadoras del conocimiento y la investigación de los canarios en la escuela.

d) La voluntad de aunar esfuerzos por ser efectivos en la puesta en práctica, en las aulas, de programas educativos coherentes en objetivos y métodos, encaminados a potenciar nuestro patrimonio cultural.

e) La presencia habitual en las Escuelas de verano de manifestaciones culturales canarias, como forma de incrementar nuestra sensibilidad pedagógica.

¿De qué cultura estamos hablando?

La cultura es un recurso del hombre para expresarse e interaccionar con el medio. La historia, sin embargo, nos muestra que el hombre no ha podido siempre expresarse libremente y que la transformación del medio ha estado mediatizada por el dominio y la explotación de unos hombres sobre otros. Ello, precisamente, ha desvirtuado el carácter universal de la cultura que se ha convertido en instrumento de dominación, adaptada y modelada por quienes han detentado el poder.

Por eso es necesario determinar qué cultura es la que queremos para nuestros niños canarios. En primer lugar, queremos una cultura crítica, que permita, a quién la posea, filtrar los conocimientos con reflexión y creatividad. Una cultura que contrarié al valor absoluto del bienestar material, que permita sobreponerse al carácter cosmético y uniformizante del modelo occidental-americano. Al mismo tiempo, se trata de una cultura integradora de los valores universales de progreso, solidaridad y justicia social. Superadora del analfabetismo, la marginación y el sentimiento de inferioridad, situaciones a las que han estado sometidas las clases populares. Por último, se trata de una cultura que contrarie a la "erudición positivista" que valora el saber memorístico, dirigida hacia el conocimiento y la información.

¿Qué es cultura canaria?

Conectando con el apartado anterior, la cultura canaria que preconizamos tiene idénticos rasgos formales. No queremos para nuestra escuela, una cultura canaria que sustituya una erudición por otra. Queremos una cultura canaria liberadora, que proporcione una visión progresista de la historia y del futuro, que propicie el conocimiento del medio para transformarlo de una modo



equitativo y racional, que ofrezca la tradición, el folklore, la literatura, el arte, como medios que acrecienten la comunicación, aviven el sentido comunitario de los canarios y enriquezcan el tiempo de ocio del pueblo.

Queremos una cultura canaria abierta a la creación. Defendemos el espíritu creador por y para la cultura canaria. Manifestaciones de la cultura canaria en la escuela.

Hemos hablado anteriormente de ese "producto histórico", llamado cultura canaria, que se traducía en diferentes manifestaciones. Se trata de cada una de ellas tenga su espacio en la escuela.

A.-Conocimiento del medio canario: Al hacer geografía de Canarias, se empieza conociendo el entorno inmediato, reconociendo el espacio físico y explicando su configuración actual, observando y dando cuenta de las características naturales del lugar, interrogando la distribución humana en el espacio y viendo es éste algo más que el producto de una rentabilidad inmediata.

B.-El conocimiento de la historia de Canarias: Conocer la historia de nuestro pueblo significa reconstruir todos los momentos de nuestro pasado. Desde el alba prehispánica, la conquista, pasando por la larga etapa del Antiguo Régimen hasta llegar a los rasgos básicos de nuestra contemporaneidad. Todo ello sin falsear la verdad histórica, actuando con modelos científicos que expliquen la causalidad histórica y aceptando las limitaciones de la propia investigación que sigue su andadura. Conocer hoy la historia de Canarias, es también sensibilizarse ante los cambios institucionales del momento actual.

C.- La Lengua: Nuestra lengua es el castellano. Tras la conquista, el pueblo canario tuvo que utilizarla, por imposición, como vehículo de expresión de una cultura original. Sabemos también que no existe una norma lingüística canaria, y por lo tanto es difícil poder definir lo que es el hablar canario.

Sin embargo, el pueblo canario ha ido acuñando unas características específicas que se reflejan en las modalidades de la entonación y en la existencia de un léxico regional, producto de las influencias antes citadas.

Por otra parte, la lengua oral ha sido motivo de inseguridad entre gran parte del pueblo canario, a causa de la ausencia de acciones pedagógicas serias y, más específicamente, por la inexistencia de una estrategia para corregir los defectos en el habla de nuestro pueblo.

Así pues, hacemos cultura canaria en la medida en que propiciamos la libre expresión de nuestros niños, mediante el enriquecimiento de sus recursos lingüísticos, apoyando la investigación y conservación del léxico regional y reconocer el valor que tiene nuestra variedad lingüística entre el resto de las comunidades hispanoparlantes.

D.- La literatura: Existe un acervo literario, integrado por endechas, los romances, las décimas, los refranes, así por las obras de insignes autores nacidos en nuestra tierra. Difundir los textos literarios de este acervo cultural, estudiar la historia de nuestras obras y nuestros autores, recopilar el importante legado de la literatura oral tradicional y alentar la creatividad de nuestros futuros escritores induciéndoles a la reflexión literaria sobre el espacio y el

sentir canarios, podrían ser objetivos encajables en nuestra Escuela Canaria.

E.-El folklore como expresión musical, costumbres y tradiciones: Las relaciones de los canarios entre sí, la organización en le trabajo, las conmemoraciones, la adaptación al medio isleño, las necesidades comunicativas, son la base de la formación de unos hábitos sociales, algunos de ellos simbólicos, que en la medida en que se insertean en el devenir histórico constituyen el rico y diverso folklore canario. El esfuerzo secular de muchos núcleos de población canarios por mantener dichos hábitos es el valor representativo del carácter popular de nuestro folklore. Tampoco escapan estas actividades humanas a la importación de elementos culturales externos, pero justamente su valor radica en sus acomodaciones, urgidas por adaptarse a la geografía de las islas y a la naturaleza de la población que iba a ser destinataria de las mismas. La indumentaria, la alimentación, el trabajo agrícola, la pesca, la artesanía, las costumbres familiares, los cantos y bailes, las leyendas y tradiciones, los refranes, las fiestas y romerías, la brujería y el curanderismo, los deportes y los juegos vernáculos, el folklore infantil, la vivienda... son, entre otros, los grandes aptados de nuestro folklore. Descubrirlos, investigarlos y comunicarlos son metas a conseguir en nuestra Escuela. Y por encima de ellos, transmitir el sentimiento y el deseo de ser pueblo, como forma de combatir la miseria y la marginación.

F.-El arte: Las manifestaciones artísticas no son ajenas al desarrollo cultural canario. Nuestra historia está impregnada de elementos artísticos demostrativos del carácter a-

bierto de nuestra cultura y que relacionados en el tiempo, configuran nuestra historia de arte en Canarias. Se impone, sin embargo, superar el lenguaje descriptivo en el análisis de nuestras obras de arte y llegar a descubrir en cada iglesia, en cada edificio, en cada escultura o en cada retrato, la intervención condicionante de la organización social de los canarios a lo largo de la historia.

Hoy, hacer cultura canaria, desde esta perspectiva artística, es transmitir la necesidad de humanizar el habitat de las islas, armonizar el paisaje urbano con la naturaleza, descontaminar la educación visual de nuestros niños, previniéndoles contra toda imagen manipuladora y sensibilizándolos hacia la estética creativa. En definitiva, se trata de equipararlos con instrumentos para el goce de la creación artística de nuestros antepasados y de nuestros contemporáneos.

C.-Otras manifestaciones.-Sería absurdo encorsetar la cultura canaria con cuatro pinceladas académicas. La cultura es algo vivo y se recrea continuamente. Hay que estar atentos al surgimiento de nuevas actividades, nuevas fiestas, nuevas creaciones, que entran a formar parte de la historia de nuestra cultura.

#### Pedagogía y cultura canaria.

Los grandes males del sistema educativo tradicional, han sido la cultura que transmitían y los métodos didácticos que utilizaba. Sobre el primero hemos apuntado ya anteriormente; justamente el segundo aspecto merece un tratamiento adecuado si no queremos ser superficiales en la superación del sistema.

Defendemos una Escuela científica y ello redundará en el tratamiento pedagógico de la cultura canaria. La Escuela científica se sostiene sobre los siguientes principios:

a) Ofrecer al individuo instrumentos para la vida, tanto intelectuales (razonamiento, expresión verbal, creatividad), como culturales (actitudes, información, recursos).

b) Tiene presente los intereses de los individuos como elemento dinámico en la acción educativa.

c) Parte del análisis psicosociológico de los individuos, de sus estructuras mentales, de sus limitaciones cognitivas, de sus condiciones ambientales, geográficas, históricas, etc.

d) Utiliza una metodología que propicia la construcción individual de los conocimientos.

La escuela científica que propugnamos se opone, de este modo, a toda imposición. Comunicar la cultura canaria estando lejos a los intereses del niño o desconociendo los esquemas intelectuales que cada niño posee para apropiarse de determinado aspecto de dicha cultura, o introduciendo la erudición memorística como método de acercamiento a la misma, es otra forma de imposición.

Situar pues la cultura canaria en la escuela, no es más que localizarla en el conjunto de nuestros objetivos educativos que se resumen en la máxima potenciación de las posibilidades intelectuales de los niños, y en la adquisición de los valores humanos de solidaridad, respeto y justicia social. Precisamente la cultura canaria se presenta como contenido a manejar con prioridad en determinadas áreas, para facilitar la construcción de nociones, conceptos, esquemas intelec-

377

tuales de nuestros niños. Ello significa que no se puede imponer la lógica del hecho cultural canario sobre la lógica del niño que camina por derroteros más rudimentarios.

Las implicaciones pedagógicas derivadas de las afirmaciones anteriores, son evidentes. Propugnamos una metodología que tiene como base la investigación, lo que equivale a decir que el niño recrea la cultura canaria, indagando a través de aspectos variados de la misma.

El proceso investigador efectuado por los niños, tiene una característica fundamental, consistente en que durante su desarrollo, a lo largo de todos los cursos, su objetivo es la maduración de las propias técnicas investigadoras y el progreso en la comprensión de los conceptos-clave, más que el producto acabado de la investigación. Dicho de otra forma, importa en esta metodología aprender a encuestar, localizar información, planificar, resumir, esquematizar, cuantificar, así como la maduración de la observación; de la capacidad de comparación y relación, de la verbalización, de la capacidad de emitir hipótesis, el desarrollo de conceptos como el tiempo, la causalidad histórica, el espacio etc...

Y todo ello evolucionando de una forma gradual, teniendo presente que cuanto más rico sean los instrumentos de elaboración de la información, mejor se asimilarán las ideas y los valores de la cultura canaria.

SEGUNDA PARTE

DIFERENCIAS APTITUDINALES ENTRE NIÑOS URBANOS Y  
RURALES: UN ESTUDIO SOBRE MUESTRAS ESCOLARES DE  
CÁDIZ

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



#### LA ENSEÑANZA EN CANARIAS

Antes de iniciar la descripción y análisis de la situación educativa en Canarias, es conveniente intentar ofrecer con la ayuda de algunos datos demográficos y económicos generales, un breve marco del estado actual de nuestra región. = Esto nos permitirá no sólo reflejar con mayor claridad las = deficiencias educativas existentes y las dificultades de su solución, sino también exponer más objetivamente una realidad que, como nos demuestra la experiencia cotidiana de quienes vivimos en esta tierra, es de las menos conocidas por el resto de los españoles.

Las Islas Canarias suman en total un recorrido de 7.373 kilómetros cuadrados, (algo menos que la provincia de Madrid) habitado por aproximadamente un millón y medio de personas. La distribución de esta población es muy desigual entre islas (Véase Cuadro 1) con concentración en más de un 87% en las dos islas de mayor superficie: Tenerife y Gran Canaria. En lo que respecta a su distribución por edades, el 30% de = la población tiene menos de 15 años, porcentaje que se eleva al 50% si se considera los jóvenes de hasta 25 años. En defi

nitiva, el archipiélago canario cuenta con una pirámide poblacional de ancha base, fruto de las más altas tasas de crecimiento vegetativo de España en los últimos años. En términos de escolarización puede entenderse, en un primer acercamiento, lo que esto repercute para el sistema educativo e igualmente lo que supondrá más tarde en el mercado laboral.

La economía canaria está sustentada principalmente en las actividades del sector servicios (comercio, Banca, hostelería, reparaciones, transporte y comunicaciones, etc...), que constituye el 70% del producto regional bruto y de empleo al 63% de la población activa. Ahora bien, aquellos indicadores demográficos enunciados están, como era de esperar, estrechamente correlacionados con los de bienestar (más bien malestar) económico. En lo referente a desempleo, nuestra región ocupa el 2º lugar entre las 17 comunidades autónomas y dentro de ese desempleo habría que resaltar aquí el que atañe a los propios profesionales de la enseñanza, cuya cifra, aunque difícil de evaluar, es cada vez más preocupante. Las tasas de analfabetismo 11º era la quinta más alta de todas las regiones españolas.

Al consejero de Educación de la Comunidad autónoma se le preguntó en una entrevista realizada por "Cuadernos de Pedagogía" (nº 122) por el fracaso escolar y la renovación pedagógica. Se le decía: "En Canarias, y especialmente en las zonas rurales, persisten algunos índices de fracaso escolar en nuestra comunidad, no es superior a la de otras. Tenemos datos suficientes que lo demuestran. Las razones del fracaso escolar son múltiples y complejas. La estructura del sistema

educativo, el medio en el que el alumno se desenvuelve, sus condiciones económicas, el nivel de reciclaje o actualización del profesorado y las propias dotaciones de los centros, son algunas de las circunstancias que lo propician o lo contienen.

Creemos que el sistema educativo está un tanto alejado de los intereses del niño y es necesario que se sienta motivado por aquello que está estudiando". Como dato complementario, vamos a decir ahora algo de la situación actual del pre escolar, básica y especial.

La enseñanza preescolar en Canarias está aún insuficientemente atendida. De los más de 50.000 niños de la región en edades de 4 y 5 años, casi 22.000 carecen de puesto escolar y de los restantes escolarizados se estima que 5.000 lo están en aulas habilitadas y desdobladas (Véase Cuadro 2).

El índice de escolarización, pues, no llega al 57%, cuando a nivel nacional ya alcanza un promedio del 84%. Este porcentaje regional equivale a un retraso de casi diez años en relación a la evolución del resto del país, puesto que ya el III Plan de desarrollo lo incluía como objetivo alcanzable en el cuatrienio 1972-1976. Las necesidades de infraestructura para la solución del problema asciende a más de 900 unidades escolares de nueva creación.

Si la educación preescolar se concibe teóricamente como la etapa en la que debe iniciarse la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, la integración y la promoción social y el fomento del espíritu de =

convivencia, entonces, nadie podría poner en cuestión la gravedad de estos datos. No obstante, la educación preescolar = no sólo es defendible por lo que supone desde el punto de = vista psicopedagógico para la educación del niño y su poste-rior desarrollo personal, sino también por la contribución = que representa este período escolar para una mayor participa-ción social de la mujer, permitiéndole acceder al mercado de trabajo a muchas otras actividades de su preferencia.

La enseñanza general básica escolarizada es aproximada-mente de 250.000 niños, de los cuales se estima que más de = 50.000 están mal escolarizados. Las causas de esta mala esco-larización se centran en las 1.300 aulas habilitadas y desdo-bladas que habría que sustituir. Aparte de ello, numerosos = centros públicos padecen deterioro y envejecimiento y, en al-gunos casos, malas condiciones sanitarias o de peligrosa ubi-cación que requerirían igualmente importantes reformas.

A pesar de estas deficiencias, la mejora respecto de = años anteriores parece clara; por primera vez, la escolariza-ción en el nivel básico es plena y va acompañada de una rela-ción de alumnos por unidad escolar inferior a la cifra de 30, como puede verse en el Cuadro 3.

La educación especial, con una escasa escolarización de 2.400 alumnos, es otra deficiencia pendiente de solución.

CUADRO 1. POBLACION DE HECHO EN 1981, POR ISLAS Y  
PROVINCIAS.

<u>ISLA</u>	<u>POBLACION</u>
GRAN CANARIA .....	672.716
LANZAROTE .....	53.452
FUERTEVENTURA .....	30.185
TOTAL PROVINCIA DE LAS PALMAS .....	756.353
*	
TENERIFE .....	590.963
LA PALMA .....	72.665
GOMERA .....	18.237
HIERRO .....	6.408
TOTAL PROVINCIA DE SANTA CRUZ DE TENERIFE	688.273
<u>TOTAL REGIONAL .....</u>	<u>1.444.626</u>

FUENTE: INE. 1982.

CUADRO 2. DATOS DE PREESCOLAR. CURSO 1983-84.

	CENSO 4-5 años	POB. ESCOLAR 4-5	DIFER.	%ESCOLAR
TENERIFE	20.628	12.361	8.267	59,9
GOMERA	541	466	75	86,1
HIERRO	188	161	27	85,6
LA PALMA	2.609	1.619	990	62,1
GRAN CANARIA	23.431	11.962	11.469	51,0
FUERTEVENTURA	1.173	836	337	71,3
LANZAROTE	2.046	1.285	761	62,3
TOTAL	50.613	28.690	21.926	56,8

FUENTE: D.G. de Planificación Educativa y Gestión Económica.

CUADRO 3. E.G.B. EN CANARIAS 1965-1984.

	1965	1975	1984
ALUMNOS MATRICULADOS	143.056	238.663	249.051
ALUMNOS POR UNIDAD	41	35	29,5

ALGUNAS PINCELADAS HISTORICAS DE LA EDUCACION EN CANARIAS  
PONENCIA DEL CONSEJERO DE EDUCACION DE LA COMUNIDAD AUTO-  
NOMA DE CANARIAS EN UNAS JORNADAS SOBRE EDUCACION CELEBRA-  
DAS EN STA CRUZ DE TENERIFE EN MAYO DE 1986.

"Es evidente que cualquier propuesta de actuación en el terreno de la educación ha de pasar, irremediabilmente, por un análisis exhaustivo y previo de cuál es el contexto social, económico, político, geográfico, etc., donde se quiere actuar.

Hay que conocer cuál es el punto de partida y a raíz de estos análisis, marcar el o los objetivos finales.

Para empezar debemos también conocer cuál es el marco = de competencias de nuestra administración educativa. Esto es importante porque existen determinados aspectos trascendentes, donde el margen de maniobra es mínimo. Decreto de transferencias: normas básicas promovidas por el Estado: becas, = cuestiones de tipo salarial, desarrollo de la Constitución = (LODE, etc).

Así las cosas, a la administración educativa autonómica le quedan las importantes tareas de, por un lado, desarro- = llar y ejecutar en su ámbito las normas que se aprueban en = el Parlamento de la nación o que dicta el Gobierno del Estado como desarrollo de esa legislación. Y por otro, ordenar y = coordinar todo el sistema educativo que está en su esfera de competencias. En este caso, el sistema educativo canario.

Lógicamente, estas competencias no están estricta y ri-  
guorosamente marcadas por las leyes existentes. Al fin y al =  
cabo, el estado de las autonomías es consecuencia de la Cons

titución del 78 y ello hace que sea algo nuevo donde aún que dan aspectos por clarificar. A veces, no muchas desde luego, se pueden producir y se producen conflictos de competencias entre las administraciones autonómicas y la estatal que han de ser resueltas por los tribunales correspondientes. De esta forma se van clarificando las competencias de cada cual y se va avanzando y construyendo el entramado legal que ordena el sistema educativo en este nuevo estado.

Esto dicho así, en términos un tanto genéricos, no ha = sido nada fácil de llevar a cabo. Es un aspecto de nuestra = actuación a lo largo de estos casi tres años que llevamos de competencias asumidas que tal vez haya pasado un tanto desapercibido, pero que, como comprenderán, tiene una gran trascendencia por lo que significa de ordenar y adaptar el sistema educativo canario a la nueva estructura autonómica del = país. Han sido muchos los decretos, órdenes, resoluciones e incluso alguna ley, que suponen un avance considerable. Creo que este ordenamiento jurídico se está haciendo a buen ritmo, con un deseo expreso de limitar al máximo la legislación para evitar que con el paso de los años, volvamos a repetir en nuestra comunidad esa maraña legislativa que ha existido en el Estado en torno al tema educativo.

Una característica destacada del sistema educativo de = Canarias es la baja incidencia de la enseñanza no estatal. = Se sitúa en torno al 20% en el nivel obligatorio y en niveles más bajos en el resto (BUP y FP), excepto en preescolar donde la incidencia es un poco superior.



Este detalle es importante no sólo por lo bajo de la cifra en EGB sino porque además se concentra en pocos núcleos poblacionales: La Palma, Sta Cruz, La Laguna, La Orotava, ... ¿Por qué entendemos que este aspecto es importante? Porque = ello implica que la escolarización obligatoria recae en un = 80% en la red de centros públicos. Esto exige un esfuerzo = presupuestario que ha sido afrontado de forma decisiva por = el Gobierno de Canarias para conseguir que esa red de cen- = tros públicos sea la idónea, aquella que garantice a cada ni ño un puesto escolar digno.

En muchas ocasiones hemos hablado de este tema, pero si bien al principio de nuestro mandato lo hacíamos en términos dramáticos porque tal era la situación, hoy podemos hacerlo en unos términos esperanzadores porque aunque quedan pasos = que dar, el salto cuantitativo dado creo que no tiene prece- dentes en nuestra historia.

Como objetivo de política educativa, desde un principio se vió que este era más que claro. No podíamos dar la espal- da a una realidad que se concretaba en más de 60.000 niños = mal escolarizados y esto porque cualquier otra acción parece ría una permanente bofetada a la dignidad de esos niños y la de sus familias. De 640 aulas desdobladas en el curso 83-84 hemos pasado a 127 en el curso 85-86, esperamos pasar a 50 = en el curso 86-87 y nuestro objetivo consiste en hacerlas de saparecer en el curso 87-88, si bien en determinados puntos del archipiélago, (especialmente en La Palma y Telde) se pre = senta una imposibilidad física de colegios necesarios por = falta de solares. Habrá que pensar en soluciones.

Hasta la Constitución del 78, la educación en España poseía unas profundas raíces centralizadoras. No está lejos de la memoria de muchos la férrea centralización que se ejercía desde el Ministerio sobre toda la política educativa.

Con cierta perspectiva como ya tenemos, creo que no todos los aspectos de esa centralización eran negativos, sobre todo, teniendo en cuenta la estructura política de épocas pasadas, donde la falta de unos controles democráticos nos hace imaginar que la política educativa estaba en manos de los caciques de turno tan dados al favoritismo y al clientelismo que los mantuviese en sus puestos.

El estado de las autonomías abre una esperanza en la resolución de estos ancestrales males. Pero claro, la pregunta surge de inmediato, ¿será sustituido el centralismo estatal por otro centralismo autonómico? Es una incertidumbre que se tuvo desde el principio y que poco a poco hemos tenido que ir superando.

Un objetivo de nuestra política educativa fue ese: tratar de evitar el centralismo de nuestra comunidad y el reto no era fácil porque nuestra estructura insular nos limita mucho. Así y todo, hemos dado pasos importantes que esperamos continuar en el futuro.

Así por ejemplo, los Ayuntamientos han visto aumentadas considerablemente sus responsabilidades y actuaciones en materia educativa. La utilización de instalaciones complementarias de los centros por los Ayuntamientos que a su vez, con vienen con las asociaciones vecinales, es otro botín de esa voluntad. Y pensamos seguir avanzando.

Finalmente, dentro de esta idea global, hay que destacar un proyecto de futuro que consiste en zonificar Canarias desde el punto de vista educativo, es decir, crear unas zonas escolares en las que existan todos los servicios complementarios de apoyo a la educación como pueden ser los equipos multiprofesionales, de apoyo, de orientación, centros de profesores, inspecciones educativas, oficinas de gestión administrativa, un consejo escolar de zona, etc., etc. Creo = que es un proyecto a medio plazo que dará a la estructura = educativa una idea patente de descentralización, de eficacia y de agilidad.

La participación ha sido otro de los objetivos de la política educativa que hemos querido desarrollar. Se ha fomentado la participación de las comunidades escolares en la vida de los centros. Este objetivo lo era también del gobierno de la nación y de hecho, pronto lo plasmó en una ley importante conocida como LODE, ley orgánica del derecho a la educación.

Estimo que estamos en unos momentos trascendentes en = nuestra historia educativa y es conveniente que todos seamos conscientes de ello. La participación en este proceso es una de las claves del éxito y estamos seguros de que se va a dar. Desde distintas instituciones se está abogando por ella, los sindicatos, las APAs, los dos obispos de Canarias, etc., están haciendo llamadas a la participación, conscientes de que nos va en ello el futuro de la educación de nuestros niños.

Por otra parte, se trata además de reforzar en nuestra sociedad los principios de tolerancia, de convivencia y de =

respeto a los demás que están en la base de nuestro sistema democrático. No cabe duda de que estos principios llevados a los centros escolares, reforzará el futuro democrático del país.

La evidente desigualdad de nuestro sistema educativo es otra de sus características más pronunciadas. La educación no ha llegado por igual ni en calidad ni en cantidad a todos los rincones de nuestra estructura insular. Ello nos obligó a introducir en nuestro programa de política educativa toda una serie de medidas tendentes a compensar cuanto antes a quienes hasta ahora han estado más descompensados.

Lugares alejados, aislados doblemente, con niveles culturales muy bajos, zonas de hacinamiento de población con todos los problemas que conllevan y otras muchas razones han introducido en nuestro sistema educativo desigualdades que hemos de tratar de corregir. Así, por ejemplo, el programa de educación compensatoria que hemos venido desarrollando en estos últimos cursos, está permitiendo conseguir superar muchas de las barreras que se imponían en esas zonas. Si llegara a afirmar que la situación haya sido corregida porque esto costará muchos años más, lo que si es cierto es que se están dando pasos importantes en este sentido. Pensamos mantener y reforzar aún más estas acciones compensatorias.

Pero a esta descompensación que repercute en el alumno de manera manifiesta, es necesario unir la descompensación que también sufre el propio sistema en sus diferentes niveles. Un preescolar de baja cobertura y una FP marginada eran sus más claros exponentes. En estos momentos, sin que el pro

blema esté aún resuelto, se han dado avances. La preescolarización, que la recibimos a un 51%, está ya en el 79%. La FP ha recibido una atención preferente ofertando al alumno especialidades más acordes con nuestra estructura económica tendentes incluso al autoempleo, la homologación de los centros y de sus profesores a los de bachillerato y así un conjunto de acciones que están potenciando y prestigiando este nivel educativo realmente necesario en la sociedad.

El programa de política educativa que nos hemos marcado incluye también el potenciar o crear si fuera necesario elementos dinamizadores de todo el sistema educativo.

Hemos potenciado a los movimientos de renovación pedagógica que tenemos en nuestra comunidad, algunos existían desde antes de las transferencias y otros se han ido creando = posteriormente introduciendo en el sistema un elemento dinamizador de extraordinario interés, porque son movimientos = que surgen de la propia base del profesorado.

El reciclaje y la posibilidad de renovación por parte = del profesorado es una realidad más impuesta en nuestro sistema educativo.

La inspección educativa ha sido regulada a través de un decreto de reciente publicación que lleva aparejada una importante ampliación de la plantilla y que traerá como efecto, a corto plazo, una actualización de sus funciones y una transformación en elemento auténticamente dinamizador del sistema educativo".

LOCALIDADES	Preescolar		C. Inicial		Ciclo Medio		C. Superior		Ed. Espec.		Total EGB		Total EGB+PE	
	Alum.	Uds.	Alum.	Uds.	Alum.	Uds.	Alum.	Uds.	Alum.	Uds.	Alum.	Uds.	Alum.	Uds.
Adeje	243	10	331	13	451	18	442	19	9	1	1.224	50	1.467	60
Arafo	79	3	103	5	158	6	158	5	0	0	419	16	498	19
Arico	83	4	157	7	242	11	259	10	0	0	658	28	741	32
Arona	715	25	996	37	1.412	51	1.360	46	16	6	3.768	134	4.983	159
Buenavista Norte	159	5	179	8	283	11	325	11	13	1	787	30	946	35
Candelaria	236	9	251	11	393	14	419	14	4	1	1.063	39	1.299	48
El Rosario	201	9	283	11	536	18	580	20	5	2	1.399	49	1.600	58
El Tanque	59	3	74	4	128	6	190	7	0	1	392	17	451	20
Fasnia	50	3	56	3	111	4	101	4	0	0	268	11	318	14
Garachico	109	4	185	11	274	11	242	9	9	2	701	31	810	35
Granadilla	622	25	720	27	1.013	34	983	31	22	2	2.716	92	3.338	117
Guía de Isora	413	15	569	21	868	31	715	27	11	2	2.154	79	2.567	94
Guimar	355	16	459	19	744	26	817	27	56	6	2.020	72	2.375	88
Icod de los Vinos	500	17	717	30	1.252	46	1.092	39	10	1	3.061	115	3.561	132
La Guancha	159	6	216	8	296	9	316	10	5	2	828	27	987	33
La Laguna	2.625	97	3.514	130	5.868	202	5.553	196	57	18	14.935	528	17.560	625
La Matanza	173	7	261	9	365	12	349	12	12	1	975	33	1.148	40
La Orotava	768	31	1.001	43	1.689	64	1.823	66	50	11	4.513	173	5.281	204
La Victoria	203	8	272	12	504	18	478	17	12	1	1.254	47	1.457	55
Los Realejos	811	32	917	39	1.576	55	1.546	55	12	6	4.039	149	4.850	181
Los Silos	175	8	169	7	293	13	299	10	2	1	761	30	936	38
Puerto de la Cruz	622	23	651	24	1.103	38	1.041	36	0	4	2.795	98	3.417	121
San Juan Rambla	132	6	158	6	306	11	345	13	6	1	809	30	941	36
San Miguel	168	7	175	7	284	9	300	10	0	0	759	26	927	33
Sta Cruz Tenerife	3.475	120	4.039	146	6.577	226	6.701	232	327	41	17.317	604	20.792	724
Santa Ursula	235	9	290	14	502	21	480	18	2	2	1.272	53	1.507	62
Santiago Teide	106	4	145	7	209	9	218	9	10	1	572	25	778	29
Sauzal	215	9	233	9	338	12	298	10	37	2	869	31	1.084	40
Tacoronte	534	23	704	29	983	38	936	36	12	8	2.623	103	3.157	126
Tegueste	228	8	259	11	408	14	365	12	3	1	1.032	37	1.260	45
Vilaflor	41	1	49	3	48	2	67	3	0	0	164	8	205	9

FUENTE: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación.

CANARIAS: POR UN SISTEMA EDUCATIVO PROPIO

(Ponencia de la Escuela de Verano de Canarias 1986)

A modo de introducción y objetivo general

Se ha comprobado que los problemas graves que padecen =  
las Islas, históricamente, desde que son territorios bajo so=  
beranía española, no han encontrado solución en Madrid. Y, =  
actualmente, a pesar de lo autónomo del denominado gobierno  
canario, se continúa con la misma tónica, con el mismo proce=  
dimiento y no aparecen vías de solución.

Después de siglos de experiencia creemos que es necesari=  
o no ir tan lejos a arreglar los asuntos socioeconómicos =  
del Archipiélago. Nadie mejor que quien los padece debe po=  
nerse en marcha para protagonizar el proceso de solución. Pe=  
ro, para que dicho protagonismo comience a hacerse realidad,  
quienes más sufren las consecuencias de nuestra situación =  
problemática, los trabajadores, especialmente, deben tener =  
plena conciencia de la situación social, económica y cultu=  
ral de las Islas. Y, esta plena conciencia no se puede dar  
sin un conocimiento de la realidad.

A la escuela corresponde la importante tarea de desarro=  
llar dicho conocimiento a través del aprendizaje escolar. =  
Los datos y la información que los niños van manejando en la  
edad correspondiente a la Educación General Básica, así como  
su participación activa en el proceso de su formación inte=  
gral, son bastante decisivos de cara a los hábitos y actitu=  
des que adopten en sus comportamientos posteriores.

Nosotros pensamos que la enseñanza que se desarrolla en las aulas de las Islas no tiene por objetivo el conocimiento de Canarias. Y nos identificamos con una enseñanza que canalice el aprendizaje vinculando al niño con su mundo, con su historia, con su pueblo. Nos identificamos con los hombres y mujeres que llegan a ser sujetos en el momento histórico que les ha tocado vivir.

Por todo ello, reivindicamos una Escuela Pública Canaria que de a nuestros hijos la formación adecuada, no sólo para saber que los problemas tienen que solucionarse sobre el terreno y no a miles de kilómetros, sino también, para que el progreso y convivencia en los espacios insulares se haga en armonía con la situación de los recursos naturales.

Si hablamos de la existencia en las Islas de una Escuela no canaria, tendremos, antes que nada, que demostrarlo; y, eso es lo que vamos a hacer a continuación al hablar de las características de la situación educativa actual. Y, después, argumentar nuestra alternativa.

## 1. Características de la situación educativa actual

### 1.1. Dentro de la escuela:

1.1.1. Textos foráneos.— En las aulas de nuestras escuelas, la casi totalidad de las actividades giran en torno al libro de texto, y, estos como todos sabemos son editados en España con unos contenidos de allí, los cuales ponen en contacto a los niños con un mundo situado a más de 1.000 kilómetros, desconocido. Este aprendizaje no puede ser de "



otra manera que memorístico y acientífico. Dichos textos son antipedagógicos para la formación de los niños canarios. Por otra parte, el libro de texto tiene que perder protagonismo en la escuela dejando su lugar a un material bibliográfico = como instrumento de trabajo en el aprendizaje.

También observamos que la sustitución de la realidad del alumno por otra distante y desconocida provoca en él una actitud, no sólo de desconocimiento sino también de minusvaloración de su entorno, tanto físico como sociocultural. Esta última actitud está fuertemente arraigada en los canarios y tiene que ver con la interiorización que ha caracterizado a todo pueblo colonizado. En este sentido, la escuela actual = está contribuyendo a mantener dicha característica.

#### 1.1.2. Maestros que no conocemos Canarias.

Esta es otra de las características del acontecer escolar en estas latitudes, la ignorancia de los profesionales de la enseñanza sobre la realidad a la que pertenecen sus = alumnos. Muy bien podría englobar, siguiendo los criterios = de la UNESCO para la alfabetización, a los maestros/as en el grupo de analfabetos, junto a una buena parte de la pobla- = ción canaria. Esta realidad hace inviable cualquier intento, por tímido que sea, de adaptación del aprendizaje al entorno propio del niño, si antes no tenemos en cuenta, al hablar de renovación pedagógica en las Islas, este problema. No podemos importar una renovación pedagógica estandarizada para = luego aplicarla aquí. Tenemos que preguntarnos qué aspectos

deben configurar la esencia de la renovación pedagógica que demanda la construcción de la Escuela Pública Canaria, a la que incorporamos los elementos foráneos de otras experiencias pedagógicas que ayuden a un mejor avance de nuestro proceso.

Somos conscientes, también, de que esta especie de analfabetismo ilustrado no se explica por una casualidad o por la incapacidad de los canarios que, por una u otra razón, han elegido esta profesión. Pensamos que en dichos profesionales, su ignorancia, tiene una finalidad premeditada, que se nos escapa del marco educativo y que no por ello vamos a dejar de tocar. Lo haremos más adelante.

Quienes han considerado que estos maestros están capacitados para ejercer la profesión tienen otros intereses claramente diferenciados de los nuestros. Perseguimos objetivos distintos, tal vez contrarios.

### 1.1.3. Fracaso escolar

Desde nuestra perspectiva pedagógica y desde unos criterios de racionalidad educativa, el fracaso escolar es muy superior a las estadísticas oficiales. Nos referimos al analfabetismo del graduado escolar.

Nuestra idea difiere de lo que normalmente se entiende por fracaso escolar (el no alcanzar los Niveles Básicos de Referencia u objetivos mínimos obligatorios del sistema educativo español). Entendemos que también han fracasado aquellos niños que aun obteniendo una buena calificación al fi-

nal de la E.C.E., no han adquirido un conocimiento del medio propio de acuerdo a sus capacidades. Este constituye uno de los aspectos específicos del fracaso escolar en Canarias. Es decir, en las Islas tenemos que hablar de un doble fracaso, el propio a todo sistema educativo de estructuras económicas capitalistas y el que se produce como consecuencia de la aplicación en el Archipiélago de un sistema educativo foráneo o colonial.

#### 1.1.4. Una escuela que desarraiga

Nuestras escuelas se caracterizan por perpetuar el desarraigo de un pueblo históricamente desarraigado.

La colonización cultural que conllevó la conquista de las Islas en el siglo XV, inició un proceso violento en el que sus habitantes iban siendo separados de su mundo cultural, al mismo tiempo que se les imponían los patrones culturales foráneos. El cordón umbilical que une a cada hombre o mujer con su pueblo, con su identidad, en Canarias, está muy diluido y principalmente en el inconsciente. Prueba de ello es la situación generalizada de canariedad inconsciente en la que se encuentran la mayoría de los isleños.

A esta marginación histórica del propio entorno hemos de unirle el desarraigo producido por los movimientos migratorios, tanto hacia el exterior especialmente a América Latina, como las migraciones interiores, que en los últimos años ha concentrado, aproximadamente, el 50% de la población del Archipiélago en dos núcleos urbanos, Santa Cruz de Tenerife y

Las Palmas de Gran Canaria. estos desplazamientos de población, producidos principalmente por la falta de apoyo institucional a la agricultura de subsistencia y una escala de valores que margina el mundo rural y supervalora lo urbano, = afectaban a los principales protagonistas de la Cultura Popular, los abuelos, portadores de dicha cultura, sienten como su saber es despreciado por sus hijos, nietos y por la sociedad. Se sienten como miembros de un mundo aparte, en el que se notan incómodos, desplazados.

Los hijos de esta realidad herida en su identidad, asisten a una escuela que les separa más del mundo de sus antepasados, su mundo. Una escuela que habla de cosas que no existen en su barrio, en sus espacios insulares. Una escuela que potencia su desarraigo histórico.

#### 1.1.5. Unos profesionales de la enseñanza indiferentes

Frente a la situación educativa descrita anteriormente, encontramos a unos maestros que manifiestan escasa preocupación por iniciar cualquier tipo de actividad que intente abordar los graves problemas educativos que afectan a nuestros hijos. Siendo más realista, en la mayoría de los casos, el tema no se llega ni a tocar en los claustros. A veces, la situación es más lamentable, molesta e incluso que se convoquen claustros para tratar las cuestiones mínimas que exige el funcionamiento del Centro.

Entendemos que esta profesión es bastante compleja cuando se intenta abordar con un mínimo de responsabilidad con

frecuencia no se reciben las gratificaciones necesarias que ayuden a mantener el equilibrio y un ejercicio regular de la actividad docente. Pero esto no justifica esa actitud de indiferencia, por llamarla de algún modo, aunque pienso que no es la palabra más adecuada, porque se es indiferente a algo que se conoce y, por las razones que sean no interesa posicionarse. Pero, en este caso, creo, más bien, que lo que se da es un desconocimiento del problema y por lo tanto, de las consecuencias que tiene para Canarias un sistema educativo = que margina la realidad del alumno. Dicho desconocimiento = cuenta con un aliado, la administración que sostiene el referido tipo de enseñanza, al mismo tiempo que cada mes nos envía la nómina a nuestras cuentas corrientes, sin que de ella se observen intentos serios para afrontar la situación.

Es decir, los maestros desconocemos dos cosas fundamentales: Canarias y el significado de la política educativa que la administración española lleva en las Islas.

Todas estas circunstancias ayudan a comprender el reducido número de maestros que están organizando sus inquietudes en este sentido, las dificultades para extenderlas a más compañeros y la escasa preocupación de la mayoría.

## 1.2. Fuera de la escuela

### 1.2.1. Normales o Escuelas de Magisterio con planes de estudios foráneos

El aprendizaje de nuestros hijos está en manos de unos = profesionales que han adquirido su titulación sin tener en

cuenta la realidad de los futuros alumnos. Esta situación es coherente con la presentación en las Islas de todo un sistema educativo que, en su conjunto, es foráneo, y, por lo tanto, al comentar los planes de estudio del magisterio y los libros de texto de la E.G.B. estamos hablando de aspectos de la misma política educativa. No se puede dar nunca, por ejemplo, que los futuros maestros se preparen profesionalmente para desarrollar un aprendizaje vinculado con el medio y luego encontrarse, en las aulas, unos textos extraños a dicho medio.

Estos planes de estudio de las Normales canarias han ido convirtiendo a los maestros en analfabetos ilustrados que perpetúan el sistema educativo que los ha titulado, al desarrollar su actividad docente en un nivel educativo de mayor incidencia social, la E.G.B.

Importa tan poco a la administración el que los planes de estudio no tengan relación con el medio, que no encuentra ninguna dificultad para que profesionales de otras latitudes trabajen con niños canarios. Lo importante es que el Estado Español garantice a todo funcionario el derecho a trabajar en cualquier parte del territorio. El que esta situación perjudique a la formación de los niños canarios, además del problema laboral que origina a los maestros de las Islas que terminan sus estudios, es un asunto secundario.

### 1.2.2. Escasa preocupación social

La reivindicación de una enseñanza propia para el pueblo canario ha sido y es escasa por no decir nula. Solo se ha hecho desde algún sindicato de trabajadores de la enseñanza (STEC) y con un planteamiento no muy organizado. Otros colectivos culturales también la han planteado pero quizás con menor incidencia.

Otro aspecto que observamos en la realidad escolar es que los padres, a través de las Asociaciones de Padres de Alumnos y de los órganos colegiados donde tienen representación, no manifiestan ninguna preocupación por la no existencia de una Escuela Canaria. En su mayoría, solo parecen estar satisfechos con la presencia física de sus hijos en las aulas.

Seguir preguntándonos por la actitud del resto de organizaciones políticas y sindicales está por demás, ya que los padres de las APAS y los militantes políticos y sindicales proceden de la misma población.

Toda esta escasa preocupación social puede ser, tal vez, una de las consecuencias del analfabetismo generalizado que se da en la sociedad canaria. Difícilmente vamos a conseguir las cuestiones por las que no se lucha.

### 1.2.3. Lo de la Administración Autónoma

Creo que es conveniente apuntar algunos datos que sirvan como muestra orientadora a la hora de observar por dónde van las directrices de la política educativa del denominado go-

bierno autónomo, en relación a la escuela canaria; para contrastarlos con lo que piensan algunos sectores que todavía = mantienen expectativas de solución, cuando las líneas educativas de Canarias se prosiguen dictando en Madrid, y si algunos aspectos se elaboran aquí, mantienen como principal y = primer criterio ser compatibles con lo ordenado a 2.000 Km. (no salirse del surco), o dicho más fino, no caer en la anti constitucionalidad.

A los colegios, a principios del curso 83-84, se les envió un documento de la Consejería de Educación, a través de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica, con el título: "Proyecto de Actividades de Renovación Pedagógica". En la página 22, leemos el siguiente texto: "La Comunidad Autónoma tiene una serie de horas para contenidos propios y el Estado dispone de otras para asegurar los = contenidos mínimos, aunque sabemos que el número de horas establecido no se corresponde con la realidad, puesto que quizás se necesiten más horas para asegurar esos contenidos mínimos". El contenido de esta cita está tan claro que nos permite ahorrarnos cualquier comentario. No obstante nos parece necesario subrayar que lo prioritario para la Administración Autónoma son los contenidos foráneos.

Otro dato significativo viene con los contenidos del Ciclo Inicial adaptados a la realidad canaria que en el presente curso ya están vigentes. Durante el proceso de elaboración de estos contenidos y en el curso 84-85, se envió a los Centros una especie de borrador para recoger sugerencias.



Dicho borrador comenzaba así: "Estos programas, en gran medida, son reflejo de los programas renovados hasta ahora vigentes". Y en la normativa que regula dichos programas, el Real Decreto 69/1931 de 9 de enero de Ordenación de la E.G.B. y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial (BOE, 17-1-81). Se dice que con esta regulación se pretende garantizar a todos los niños españoles una base cultural homogénea (lo de los objetivos mínimos obligatorios) que puede ser ampliada y diversificada de acuerdo con las características propias de cada región o nacionalidad". ¿Cuándo? Observamos que hay una perfecta coherencia entre Madrid y la Comunidad Autónoma, esta, a pesar del nombre, continúa desarrollando en el Archipiélago el sistema educativo español. Lo demás son demagogias, cambios de fachada.

#### 1.2.4. Muchas horas de T.V.E.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los niños pasan más horas a la semana frente al televisor que en la escuela, no es exagerado hablar de la T.V. como otra nueva institución educativa, cuyos mensajes pueden estar ejerciendo sobre la formación de los alumnos una influencia tan importante o mayor que la escuela.

La T.V. presenta más atractivos para el alumno que la escuela, esta se ha quedado bastante desfasada al no introducir en el material didáctico los avances tecnológicos de los últimos tiempos.

La pequeña pantalla se ha convertido en uno de los instrumentos más poderosos para incidir en la formación cultural de la población y, por lo tanto, en sus hábitos y comportamientos sociales. A través de ella el imperialismo cultural consigue sus objetivos de agresión cultural a los pueblos, de manipulación ideológica de las conciencias, de violencia y de potenciar el consumismo extendiéndolo a todos los hogares. La observación del contenido de los mensajes que más tiempo ocupan la programación de la tele nos llevan a esa conclusión.

¿Qué hacemos los maestros en la escuela dedicando un día a promocionar los ideales por la paz y la no violencia o los de la convivencia pacífica y la solidaridad entre los pueblos?, cuando los niños, a través de TVI, presencian diariamente varios crímenes. Una encuesta realizada en Estados Unidos, citada por la revista "Cuadernos de Pedagogía" -Enero de 1980-, decía que un niño que ve la TV unas tres horas diarias, desde los cinco hasta los diecisiete años, es testigo a través de la pequeña pantalla, de unos 13.000 crímenes. No cabe la menor duda de que este medio de comunicación está consiguiendo una eficaz familiarización de los niños con la violencia.

¿Qué significa el que un año, 1986, sea declarado año internacional de la paz, cuando todos son años internacionales de la guerra?

Cuando en los mismos países que promueven dicha declaración, los denominados avanzados, los beneficios por ventas =

de armas constituyen uno de los pilares básicos de su economía. ¿De qué paz están hablando?, ¿de la de los cementerios? ¿De qué año internacional de la paz hablan estas democracias avanzadas que planifican su economía apoyándola en el desarrollo de las industrias de la guerra? España en el año pasado ha triplicado sus ingresos por ventas de materiales bélicos.

Y la explicación que a todo esto se le da se hace de una forma sencilla y profunda, al estilo de la filosofía oriental: Construye la paz preparándote para la guerra.

Y ya para terminar, de la TVE nos interesa destacar que al igual que la escuela margina nuestra realidad, la programación que ocupa la pantalla en las horas de mayor audiencia es de producción foránea y, por lo tanto, este poderoso medio de "comunicación" se pone junto a la institución escolar para colaborar en el desarraigo de los niños y del pueblo canario.

## 2. Conclusión: Una política educativa foránea

Todos los aspectos anteriormente comentados parecen guardar una cierta coherencia que no es casualidad. Tanto lo que ocurre dentro de la escuela como fuera está relacionado: los textos de la EGB, los planes de estudio de las Normales canarias, la despreocupación social por la escuela canaria, etc., etc., forman parte de una misma política educativa, cuyo denominador común es su foraneidad, pues viene de muy lejos y ha sido elaborada para España, realidad geográfica y

sociocultural diferente a Canarias en quien no se ha pensado a la hora de planificar su educación.

En lo cultural encontramos una situación semejante, los elementos más singulares de la cultura precolonial reciben = un escaso, cuando no nulo, apoyo, mientras que los millones aparecen con facilidad cuando se trata de promocionar los patrones culturales del exterior, especialmente de Europa (el festival de música de Canarias y el tema del V centenario = del descubrimiento de América en relación a Colón y La Gomera son buenos ejemplos de ello).

Así que, tanto en lo educativo como en lo cultural, observamos una política de naturaleza colonial, cuya filosofía se ha caracterizado siempre por destruir la cultura de los = pueblos conquistados, y este objetivo es el que pretenden alcanzar con el tipo de educación que tenemos.

Con el tema de las autonomías no ha aparecido nada nuevo. El estatuto también viene de fuera y los aspectos que su desarrollo aporta pertenecen al contenido que sus autores le dieron; pero no con la intención de abordar la situación de Canarias, sino la de dar salida política al estado centralista construido a sangre y fuego durante los cuarenta años del franquismo.

Es decir, la autonomía en la parcela educativa aportará cuestiones nuevas como la introducción del léxico canario en la escuela u otros aspectos de los contenidos del Ciclo Inicial, que confundirán a la mayoría de nuestro pueblo, puesto que, como ya hemos indicado anteriormente, todo ello se rea-

lizará dentro del esquema de la política educativa foránea, lo esencial de dicha política no puede ser modificado, ellos, la administración española seguirá teniendo el control del desarrollo cultural y educativo de esta tierra.

### 3. Nos hace falta una Escuela Canaria Pública. Razones

Hasta aquí hemos intentado realizar un boceto para caracterizar nuestra escuela, la imagen resultante ha sido la de una enseñanza, si es que así merece ser calificada, extraña, ajena a la realidad de los niños canarios, un tipo de enseñanza que no responde a lo que demanda el progreso y desarrollo cultural de los pueblos que necesitan de la afirmación de su identidad para ser más libres (1).

#### La escuela Canaria: alternativas

El tipo de educación que se ha desarrollado en el Archipiélago ha sido la prolongación del de España hasta nuestras latitudes, y en la actualidad se pretende realizar una adaptación, hasta ahora, teórica y con pocas posibilidades de convertirse en algo serio. Por muy buenas intenciones que traiga y por muy europeo que sea el sistema educativo que aquí se quiere aplicar, no nos sirve. Esto es diferente.

(1) "La afirmación de la identidad cultural contribuye a la liberación de los pueblos. Por el contrario, cualquier forma de dominación niega o deteriora dicha identidad" (pág. 200, de la revista CULTURAS. Diálogo entre los pueblos del mundo" de la UNESCO, nº 33, primer trimestre de 1983).

Por eso nosotros pensamos que hay que partir de la realidad canaria con todas sus consecuencias y preguntarse, ¿cuáles son las necesidades educativas y culturales de este pueblo?, y abordar la planificación de una política cultural y educativa que, considerando los espacios insulares como los centros referenciales o soportes físico-sociales del aprendizaje, tienda a satisfacer nuestras demandas de protagonismo histórico como pueblo que tiene derecho a asumir su propia responsabilidad.

Nuestra reivindicación no surge por simple oposición a la política educativa oficial, nace como resultado de una reflexión que se apoya en tres aspectos fundamentales: el pedagógico, el desarrollo humano integral y la identidad cultural.

### 3.1. El pedagógico

Los contenidos del aprendizaje escolar tienen que ser necesariamente, los que configuran la realidad física y sociocultural del niño. Los procesos psicológicos y cognocitivos del aprendizaje requieren, para su consolidación racional, desarrollarse en relación al entorno que le es familiar al alumno. Hay una mayor motivación y el rendimiento académico favorable se obtiene con más facilidad. Es la realidad del niño la que debe polarizar todo el proceso de su Educación Básica. En el aprendizaje lo importante es la adquisición de actitudes e instrumentos mentales para afrontar las situaciones concretas de la realidad, que es específica y ca

ca niño analiza por medio de su trabajo escolar.

Esto implica en las Islas un no rotundo a los objetivos mínimos obligatorios (Niveles Básicos de Referencia) de los Programas Renovados del sistema educativo español.

### 3.2. El desarrollo humano integral

Pensamos en la formación integral del niño como proyecto de participación activa en la comunidad de la que forma parte.

Queremos hombres y mujeres que sean sujetos históricos y no objetos de sistemas sociales estructurados para su auto defensa y protección de intereses particulares, a los cuales no les importa llenarse la boca con la palabra democracia, = al mismo tiempo que imponen un sistema educativo que margina la realidad que el alumno necesita conocer para que sus hábitos democráticos vayan consolidándose a través del período = escolar. Es evidente que la participación activa del alumno tiene que darse allí donde vive. Si el conocimiento de todos los elementos de su entorno está obstaculizado por alguna característica o circunstancia del sistema educativo. este, es tará formando parcialmente a la vez que manipulando a los escolares, ahora, y a los hombres y mujeres, mañana.

### 3.3. La identidad cultural

El tercer aspecto en que se apoya la reflexión está relacionado con la capacidad que tiene hoy nuestra cultura para recuperar su identidad, como elemento fundamental para so

brevivir como pueblo y, también, como un deber de contribuir al enriquecimiento del patrimonio universal que constituyen las culturas nacionales.

La situación en que se encuentra la identidad del pueblo canario es bastante desgraciada, ha sido blando a destruir a lo largo de cinco siglos. La razón de este objetivo nefasto la explica Amílcar Cabral al hablar de las relaciones de dependencia y reciprocidad entre la lucha de liberación nacional y la cultura: "Si bien la dominación sobre un pueblo es a veces fácil de establecer, no consigue mantenerse sino con la represión permanente y orgánica de la vida cultural del pueblo en cuestión. Mientras un pueblo disponga de una vida cultural, la dominación extranjera no está segura de lograr perpetuarse. Ello es así porque en determinado momento la resistencia cultural puede asumir formas nuevas (políticas, económicas o militares) que le permiten pasar a la oposición directa" ("El nacimiento del estado por la guerra de liberación nacional: el caso de Guinea Bissau" -Paulette Pierson-Mathy- Ed. Serbal/UNESCO, pág. 114).

Es en este contexto donde la escuela que se orienta según los dos aspectos anteriores, realiza una labor valiosísima para fortalecer la capacidad que, todavía hoy, posee la cultura canaria para luchar por su identidad.

#### 4. ¿En qué momento de su desarrollo nos encontramos?

No podemos hablar en la actualidad de la existencia en las islas de un movimiento organizado en torno al objetivo



de la Escuela Canaria. Si de experiencias aisladas, tanto a nivel individual como de colectivos, que lo más que han conseguido es desarrollar algunos temas o lecciones ocasionales con contenidos del medio. Ha faltado coordinación, incluso en aquellos colectivos vinculados a Tamonante (Colectivo de Renovación Pedagógica) y continuidad en las tareas iniciadas.

Ha sido una dinámica que en sus aspectos externos y con pocas diferencias está siendo asumida por la política educativa de la Administración: la adaptación de los contenidos = del ciclo inicial a la realidad canaria y el tema de la introducción de algunos vocablos, unos doscientos, de nuestro léxico son ejemplo de ello.

Tenemos urgente necesidad, sin que para ello tengamos = que abandonar las experiencias concretas, de reflexionar, no con el ánimo de elaborar grandes definiciones, sino para tomar conciencia de a qué política educativa pertenecen nuestras tareas, nuestras experiencias. Tememos que esas directrices generales no existen, y si han estado en algún momento en el seno de un debate de la Escuela de Verano, se han = desvanecido al término del mismo. La descoordinación que ha caracterizado a los colectivos más identificados con el espíritu de la Escuela de Verano, entre una edición y la siguiente, lo evidencian.

Frente a una política educativa definida, por lo menos mucho más de lo que estaba en la Administración anterior = (UCD), nosotros no podemos andar con titubeos, necesitamos =

definir la nuestra por dos razones: primera, para tener una base común en todos los colectivos que de coherencia al desarrollo de sus respectivos trabajos y, segunda, para disponer de unos criterios básicos que nos permitan la lectura de los diversos aspectos de la política cultural y educativa de la Administración española y responder consecuentemente en cada caso. Todo ello nos ayudaría a estar mejor organizados.

Nuestra clarificación ideológica debe hacerse desde un marco más amplio que el estrictamente educativo, desde una perspectiva cultural que engloba al anterior. Sin este enfoque haríamos un análisis parcial de la situación educativa de Canarias.

No podemos por más tiempo continuar con el desarrollo de experiencias aisladas sin saber muy bien a dónde vamos con ellas. Corremos el riesgo de caer en el didactismo, así como el de ser absorbidos por las iniciativas oficiales, más atractivas económicamente y con posibilidades de ser seleccionadas para algún que otro cargo.

Otra característica de la realidad actual es que los maestros podríamos hacer muchas más actividades pedagógicas y culturales por la Escuela Canaria de las que estamos realizando (Somos muy cómodos...). Incluso la misma Administración lo reconoce: "Los maestros deberían introducir más contenidos canarios en sus programaciones escolares, puesto que no se estaban aprovechando suficientemente las posibilidades que ofrecía la normativa vigente" (Circular nº1 del curso 84-85, donde se realizaba una valoración de los planes de cen-

tro del curso anterior). Dicha cita es demostrativa de lo =  
que decíamos más arriba, la Administración está ocupando bu  
na parte de nuestro espacio. ¿A qué esperamos?

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

#### OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

El objetivo de este trabajo está centrado en un marco =  
teórico que enfatiza la importancia de las variables socio-  
culturales en el desarrollo de las aptitudes. La evolución =  
favorable de estas variables socio-culturales, especialmente  
de las relacionadas con la política educativa, durante es-  
tos últimos diez años, en Tenerife (Canarias), parece lógico  
que haya provocado un mayor desarrollo de las aptitudes de =  
los niños objeto de la investigación.

Sin embargo, la relación entre variables educativas y =  
desarrollo aptitudinal presenta un conjunto de interrogantes  
que las sucesivas investigaciones sobre el tema no han conse-  
guido contestar del todo. En efecto, la acción educativa, =  
por muy democrática e igualitaria que sea, recae sobre unos  
sujetos diferentes aptitudinalmente, al menos, en funcion =  
de un aprendizaje temprano condicionado especialmente por =  
factores determinantes de índole sociofamiliar. ¿De qué mane-  
ra estas determinantes modulan la relación entre educación y  
aptitudes? Desde un punto de vista teórico caben tres res- =  
puestas a esta cuestión:

a) La acción educativa igualitaria y la igualdad de =  
oportunidades provoca una reducción de las diferencias apti-  
tudinales previas, causadas por los distintos procesos de =  
aprendizaje social temprano característico de los diversos =  
estamentos o clases sociales. Se trataría de una hipótesis =  
igualitarista u optimista, basada en el supuesto de que la =  
acción educativa beneficiará más a aquellos sujetos que, por  
condicionamientos carenciales tempranos, se encuentran más =  
lejos del techo propio de sus capacidades naturales. Dicho =

de otra manera: la política educativa propia de un país democrático provocará una mejora más significativa en los grupos sociales que tienen más posibilidades de mejora.

b) La acción educativa igualitaria y la igualdad de oportunidades beneficiará más a los sujetos y grupos sociales más dotados. Estos sujetos y grupos, en efecto, disponen de más capacidades, de mayores hábitos de estudio y de estrategias de pensamiento más adecuadas. La democracia educativa beneficiará más a quien más tiene y, por lo tanto, las diferencias aptitudinales, lejos de reducirse, aumentarán. La verdadera solución estará en la línea de atender más y mejor a los sujetos más desfavorecidos por el aprendizaje social temprano.

c) La acción educativa igualitaria, se sumará a las diferencias aptitudinales previas y, al beneficiar a todos los sujetos por igual, contribuirá a mejorar por igual a los diferentes grupos sociales y, por tanto, las diferencias aptitudinales ni disminuirán ni aumentarán, sino que permanecerán inmodificables.

A la hipótesis (A) la podemos designar como hipótesis interactiva optimista. La hipótesis (B) puede considerarse como una hipótesis interactiva pesimista. La hipótesis (C), es una hipótesis aditiva.

Gráficamente podemos representar del siguiente modo las tres hipótesis:

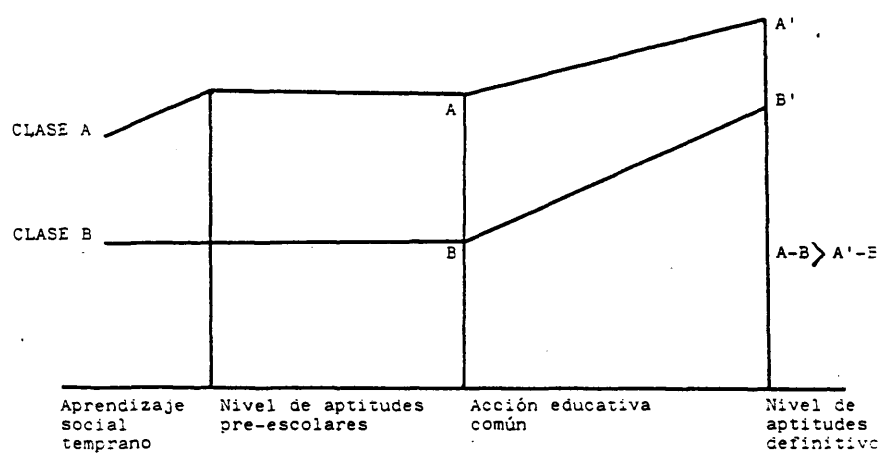


FIGURA 2.1. HIPOTESIS A: INTERACCION ENTRE APRENDIZAJE Y APTITUDES QUE PROVOCA LA REDUCCION DE LAS DIFERENCIAS.

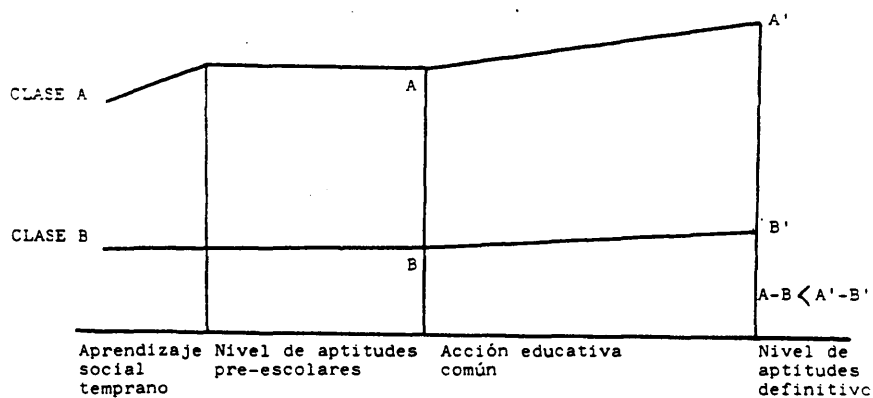


FIGURA 2.2. HIPOTESIS B: INTERACCION ENTRE APRENDIZAJE Y APTITUDES QUE PROVOCA AUMENTO DE LAS DIFERENCIAS.



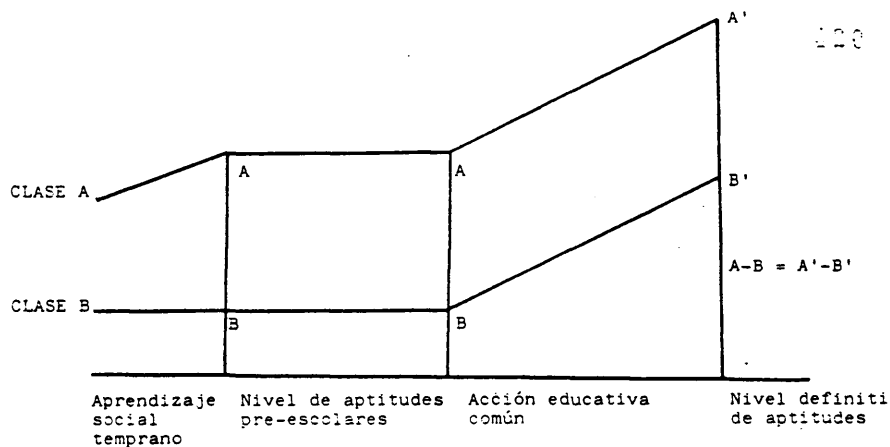


FIGURA 2.3. HIPÓTESIS C: LA ADICION ENTRE APTITUDES Y APRENDIZAJE MANTIENE LAS DIFERENCIAS.

Las tres hipótesis han tenido y tienen sus defensores = entre destacados especialistas en Psicología Educativa. La = hipótesis A es característica del enfoque conocido con el = nombre de "Teoría del dominio del aprendizaje", defendida = por Carroll y Bloom, entre otros. La hipótesis B ha sido de- fendida, basándose en el fracaso de la educación compensato- ria, por Jensen, quien incluso le ha añadido el complemento de las determinantes diferenciales genéticas. La hipótesis C encuentra hoy día un rechazo casi total por parte de los ac- tuales investigadores, por cuanto prescinde de modelos inter- activos, pero, en la práctica es la que subyace en la políti- ca educativa de los países occidentales, que intentan hacer compatible el derecho a la educación con el mantenimiento de

los actuales estamentos sociales.

Nuestra postura y, por tanto, el marco teórico dentro = del cual vamos a formular nuestras hipótesis de investiga- = ción, se identifica preferentemente con la hipótesis A, aun- que con las siguientes matizaciones:

1ª La mayoría de los grupos sociales más desfavorecidos, a pesar de la profunda huella dejada por el aprendizaje socio-familiar, no se manifestará por igual en todas las aptitudes, sino que se producirá con mayor intensidad en aquellas áreas que se desarrollan y cristalizan más lentamente: aptitudes = mentales, razonamiento, etc.

2ª En las aptitudes menos relacionadas con la cultura "ofi- cial" y con la enseñanza formalizada, las diferencias entre los grupos sociales serán menos marcadas al comienzo de la = escolarización, pero también se verán menos afectadas por = las mejoras educativas. Este será el caso de las diferencias en creatividad.

3ª Dentro de una política educativa igualitaria es prácti- camente imposible controlar las diferencias en calidad de la enseñanza, diferencias que se ven estimuladas por la distin- ta reacción de los alumnos ante el clima educativo. Se produ- ce, por tanto, un proceso interactivo profesor-alumno que, = aunque no elimina las ventajas de dicha política, no es inde- pendiente de la distinta estructura aptitudinal que los ni- ños han recibido durante su aprendizaje social temprano.

Por lo tanto, y con las matizaciones que acabamos de in- dicar, nos situamos en una postura interactiva con un opti- mismo moderado. Esta postura es la que, avalada por gran par

te de las aportaciones de las líneas de investigación reseñadas en los capítulos precedentes, conectamos en las hipótesis de nuestro trabajo que seguidamente pasamos a formular.

#### FORMULACION DE HIPOTESIS

## HIPOTESIS

### Introducción

Las hipótesis generales que han precedido esta investigación sobre las diferencias urbano-rurales entre muestras representativas de distintas poblaciones de Tenerife (Canarias) han sido formuladas en la línea habitual de esta clase de estudios. La casi totalidad de este tipo de investigación, en efecto, ha ofrecido resultados que inclinan a suponer que las ventajas de la población urbana sobre la rural en aptitudes medidas con tests psicométricos, son un fenómeno sobradamente comprobado dentro de nuestra cultura occidental.

Las hipótesis que formulamos son las siguientes:

HIPOTESIS

1.-REFERENTES A LAS DIFERENCIAS EN APTITUDES Y CREATIVIDAD  
ENTRE NIÑOS URBANOS Y RURALES EN 1976-1986

- 1.1.-Tanto en 1976 como en 1986, los niños urbanos superarán significativamente a los rurales en inteligencia general y en las restantes aptitudes.
- 1.2.-Las diferencias entre niños urbanos y rurales serán significativamente más favorables a los primeros en las aptitudes que tienen una mayor carga cultural.
- 1.3.-En el periodo 1976-1986, y como consecuencia de los cambios socio-económicos y de las mejoras educativas, los niños rurales experimentan un incremento en su rendimiento aptitudinal superior al de los niños urbanos.
- 1.4.-Tanto en 1976 como en 1986, la diferencia en creatividad entre niños urbanos y rurales serán considerablemente menores que sus diferencias en aptitudes, hasta el punto de ser escasamente significativas.
- 1.5.-En el periodo de 1976-1986, la mejora en creatividad de los niños rurales será significativamente inferior a su mejora en aptitudes.

2. REFERENTES A LAS DIFERENCIAS EN ESTRUCTURAS APTITUDINALES Y DE CREATIVIDAD ENTRE NIÑOS URBANOS Y RURALES EN 1976-1986.

- 2.1. Tanto en 1976 como en 1986 las estructuras factoriales relativas a las aptitudes, presentarán una mayor diversificación y especialización en los niños urbanos que en los niños rurales.
- 2.2. En el período 1976-1986 se registrará, como consecuencia de los cambios socioeconómicos y de las mejoras educativas, una aproximación entre las estructuras factoriales aptitudinales de los niños urbanos y de los niños rurales.
- 2.3. Tanto en 1976 como en 1986, la relación entre estructuras aptitudinales y estructuras factoriales creativas, presentará valores estadísticos positivos y bajos, aunque estadísticamente significativos.

42x

DESCRIPCION DE LAS MUESTRAS



### TENERIFE

Es la isla más extensa del archipiélago canario, con = 2.036 Km<sup>2</sup>. Es una gigantesca pirámide, con los vértices de = la base en el Este (Anaga), Oeste (Teno) y Sur (La Rasca). La cúspide es el pico del Teide que con sus 3.718 metros de altura, no sólo es el mayor de Canarias sino también de España.

Debido a la amplitud y diversidad de la isla las diferencias comarcales son muy claras y no se pueden caracterizar a la misma por un rasgo representativo, aunque con frecuencia se alude al Teide como tal, pero la isla es mucho = más que este volcán, aunque es muy importante.

A lo largo de la historia ha sido la isla más poblada: sólo en el último censo de 1981 ha sido superada por Gran Canaria, gracias al desarrollo de esta isla del sector terciario. Su tradicional predominio poblacional era debido a disponer de mayor espacio agrario y de mayor productividad rentable.

Según el primer censo, de 1585, Tenerife tenía 18.035 = habitantes, más de la mitad del total del archipiélago en = aquella fecha, que se evaluaba en 34.000 habitantes. En 1981 alcanza la cifra de 590.963 (habitantes de hecho de la isla de Tenerife), que se encuentran repartidos en 31 municipios.

Durante más de tres siglos La Laguna fue la ciudad más populosa de Canarias. Otro gran centro tradicional era La = Orotava. En general la vertiente norte, como mejor área agrícola era la más poblada y con mayores núcleos de población. En ella se encuentran las dos terceras partes de los munici-

pios. Debido al abandono de las áreas de cultivo de secano, estas se han ido despoblando en favor del área metropolitana y de los núcleos turísticos.

Como característica general del clima en el archipiélago hay que decir que Canarias se sitúa en una latitud subtropical, donde se forman los anticiclones, es decir, aire de = elevada presión. Las temperaturas se caracterizan por su suavidad y poca amplitud diurna y anual; es decir, que existe = escasa diferencia tanto entre el día y la noche como a lo = largo del año.

Uno de los problemas más acuciantes de Canarias es el = agua, pues las necesidades son muy superiores a la cantidad disponible, aunque hay notables diferencias según las islas: orientales u occidentales. La preocupación por el futuro es grande ante el riesgo de no poder abastecernos. El aumento = del nivel de vida supone un consumo mayor por habitante y = por año.

Este problema resulta más grave porque ocurre que en Canarias casi toda el agua está privatizada. Desde la conquista, los manantiales quedaron adscritos a los datarios y beneficiarios de las tierras.

La naturaleza volcánica, junto a las grandes alturas = que tienen las islas y la variedad climatológica permite que existan varios tipos de comunidades vegetativas. En cuanto a la fauna, es muy interesante porque muchos de sus animales = son endémicos.

Los recursos naturales de Canarias son: el viento, el = agua y el sol. Sin duda la agricultura ha sido la mayor ri-

queza renovable, pero también es lo que más ha afectado al espacio natural, modificándolo.

El aumento de la población canaria es una constante histórica. Desde los años cuarenta se produce una auténtica explosión demográfica. En sólo cuarenta años la población canaria se ha duplicado. En 1981 el archipiélago contaba con = 1.444.626 habitantes.

Podemos distinguir entre 1940 y 1981 dos fases diferentes en el crecimiento:

La primera hasta 1960, caracterizada por un crecimiento importante, aunque moderado, porque la fuerte emigración frenó el aumento poblacional.

La segunda, desde 1960, con un intenso crecimiento debido a la menor emigración. Todavía hoy el crecimiento poblacional es muy destacado.

También desde 1960, las áreas urbano-turísticas reciben un importante número de habitantes. Estos proceden de las islas periféricas y zonas interiores de las islas centrales. Por ello, Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas presentan una acusada concentración demográfica.

Hay que señalar la elevada natalidad canaria como una = constante histórica hasta prácticamente nuestros días. En líneas generales, hasta 1970, la tasa bruta de natalidad se = mantiene en un 30  $\frac{9}{10}$ , desde entonces ha descendido considerablemente.

Debido a este dato la población canaria es muy joven, el 43% tiene menos de 19 años. Sólo uno de cada nueve o diez habitantes posee más de 60 años.

La tasa de actividad del archipiélago ha sido siempre =  
más reducida que la del Estado español y esto debido a:

- a) La gran juventud demográfica y
- b) La reducida participación de la población femenina =  
en el mundo del trabajo.

Hasta 1960, más de la mitad de la población activa, tra-  
bajaba en el sector agrícola. A partir de esta fecha se pro-  
duce un trasvase de activos de la agricultura a los servi- =  
cios, debido al gran desarrollo turístico. Actualmente el 62  
por ciento de activos trabajan en el sector servicios, un 17  
por ciento en la agricultura y un 21% en la industria.

El desempleo ha sido escaso hasta los años 70. A partir  
de la crisis de 1973-74 se ha producido un gran aumento del  
número de parados. Hoy es un gran problema.

Con respecto a la economía hay que decir que a raíz de  
la crisis energética internacional en otoño de 1973, la si-  
tuación económica canaria ha empeorado notablemente, siendo  
frecuente el cierre de empresas, el crecimiento del paro, el  
encarecimiento del dinero, las fuertes subidas de precios, =  
etc.

Como síntesis de lo dicho podemos decir que Canarias =  
tiene muchos problemas, como el elevado crecimiento demográ-  
fico, la escasez de recursos como el agua y el suelo y la no  
siempre acertada política económica y de inversión.

Un tema que me parece de importancia en esta descripción  
somera de las características del archipiélago canario es el  
referente a la enseñanza, puesto que conecta de alguna mane-  
ra con la presente investigación.

La alfabetización de la mayor parte de la población canaria es un hecho reciente, aunque aún quedan bastantes adultos sin saber leer ni escribir. Pese a ser la enseñanza obligatoria, existen hoy bastantes niños desatendidos.

Hasta hace poco las escuelas eran unitarias y se repartían por los diversos lugares. A partir de 1970 se ha hecho un gran esfuerzo para construir colegios nacionales donde se agrupan los niños por niveles. Con ello se logra una mejor enseñanza aunque existan todavía deficiencias.

SANTA CRUZ  
DE TENERIFE

NUESTRA RURAL:

- ALCALA
- PLAYA SAN JUAN
- ADEJE

NUESTRA URBANA:

- SANTA CRUZ  
DE TENERIFE

ALCALA

PLAYA SAN JUAN

ADEJE

#### S/C DE TENERIFE

Cuando el territorio español se dividió en provincias, Canarias formó una sola con capital en Santa Cruz de Tenerife.

En 1927 se dividió en dos provincias, lo cual se mantiene en la actualidad.

S/C de Tenerife se fundó en 1494. Hasta el siglo XVIII fue una pequeña villa. El paso a la ciudad ocurrió en la segunda mitad del siglo XIX, a raíz del aumento de su importancia portuaria.

En Santa Cruz de Tenerife viven aproximadamente unos 200.000 habitantes y su economía gira en torno al comercio, puerto, industrias medias y función administrativa.

Aunque desapareció el casco antiguo, tiene como logros urbanísticos la conexión puerto-ciudad, las ramblas y el parque García Sanabria.

Está administrada como las demás islas por un Cabildo. En 1982 se aprobó el estatuto de autonomía de Canarias con un Gobierno, un Parlamento y un Tribunal Supremo de Justicia.

En esta ciudad se llevó a cabo la prueba urbana de esta investigación en un colegio privado (La Salle), al que acuden niños de la clase media, media-alta.

#### LUGAR DONDE SE REALIZO EL ESTUDIO RURAL

El municipio de Guía de Isora está situado en el S.O. =  
de Tenerife.

Tiene forma triangular, con uno de sus vértices en la =  
zona de Los Azulejos en Las Cañas, limitando allí con La =  
Orotava y Vilaflor. El límite con Santiago del Teide marca =  
uno de los lados de ese triángulo, siendo el otro el barran-  
co de Erques que le separa de Adeje.

Son sus barrios: Chío, Chirche, Chiguergue, Vera de Er-  
que y Aripe, en el interior; y marinos, Alcalá y Playa de =  
San Juan. En medio de ellos se encuentran algunos caseríos,  
como La Fuente, El Pozo, El Jural, Acojeja, Abama, La Man-  
gla, Piedra Hincada, Agua Dulce, Chajajo, etc.

Tres erupciones volcánicas han configurado su relieve:  
una antigua, anterior a la que sepultó Garachico, que deposi-  
tó su lava en el lugar en el que se han asentado luego los =  
barrios marinos. Otra en el siglo pasado, la de Chorra o =  
Chaora, que formó la montaña Coronada. La última, el Chinye-  
ro, que tuvo lugar el 18 de Noviembre de 1909 y cuyos brazos  
principales se desviaron hacia Santiago del Teide.

El terreno está cruzado por profundos barrancos. Los de  
Tamuja y Tágara se unen al de Isora, y este junto con los =  
dos de Rodrigo, el Pozo y Tejina, confluyen en el de Playa =  
San Juan. Tiene importancia también el de Pedro Alfonso.

Debido a la sequedad del suelo, abundan las tuneras, ja-  
ras, tomillos, etc. y los resistentes pinos. En medio de los  
terrenos volcánicos, los almendros e higueras configuran el  
paisaje. Arbol típico es el almácigo del que hay un ejemplar



famoso por su antigüedad en el caserío de Chajaja al final = de la calle del mismo nombre. Parte de esta calle de la actual plaza principal, lugar denominado antiguamente Llano de Isora (nombre de una princesa guanche).

Toda esta zona era un feudo de la familia Ponte, portuguesa, que vivía en Garachico y venía de vez en cuando a visitar sus tierras. Estaban estas atravesadas por el camino = de Aponto. Y cuenta la leyenda que una señora de esta familia que quiso dirigirse a la Casa Fuerte de Adeje para visitarla, se perdió en el camino viéndose obligada a tomar un = guía que la condujo a su domicilio. Este es el origen del actual nombre de Guía de Isora.

Hasta los años de 1920-1930 la mayoría de la población emigraba. Prácticamente era esto una incubadora de muchachos y mujeres para ir a América.

Por ser zona sin agua, los pocos que se quedaban buscaban trabajo fuera. Hay quienes todavía recuerdan su trabajo en las carreteras de Fasnia y Los Silos.

El agua para el consumo se recogía en la fuente llamada "Aguas Vistas", o bien en el "Charco de Chabuigo", situado = en el barranco de Agama. A veces eran necesarias varias horas para conseguir un "barril".

Cuando alumbraron las primeras galerías de agua, la población comenzó a asentarse, y hoy día es esta una zona de = inmigración constante desde otros puntos de la isla y sobre todo de La Gomera.

Los primeros intentos de cultivos se hicieron de tomates por 1920. En Agua Dulce, un pozo cercano al mar adminis-

traba agua que era elevada con una máquina. Lo mismo ocurría en La Mangla.

Después de varias cosechas no se pudo continuar por con tener el agua cierto grado de salinidad que se fue acumulando en el terreno.

En 1932 dio agua la primera galería que se abrió en el barranco de Tágara y lleva ese nombre. Este acontecimiento = marcó un paso importante, ya que todos los barrios se suministraban de ella.

Estas aguas quisieron llevarlas a la finca de Fyffes en Hoya Grande (Adeje), pero el pueblo reunido exigió que se de jara.

Empezaron así los primeros riegos en las fincas de Char quetas, Los Llanitos, Los Corchos, Lomo del Salo, Los Atrevezados, La Gambuesa, etc.

En el mismo barranco se abrieron luego otras galerías, y hoy son numerosas las existentes en la zona.

Consecuencias de todo esto, hoy una de las fuentes de = riqueza de esta zona es la agricultura, sobre todo tomates y plátanos, también flores y productos de invernaderos.

La mayoría de las fincas se han asentado sobre el volcán, siendo sus dueños, en muchos casos, personas que llegaron y establecieron unos límites arbitrarios. Ha ocurrido = así especialmente en la zona costera.

Han sido construidas con tierras procedentes de Los Lla nos (El Tanque), la cumbre de Erjos y Santiado del Teide.

Existen numerosos almacenes y empaquetados, y dos coope rativas agrícolas: la de Tejina y la de Ntra Sra de la Paz =

en Chío, que se dedican a tomates. Los plátanos se llevan al Norte y allí se empaquetan. Unos y otros se exportan principalmente a Inglaterra, y algunos también a la Península.

Los trabajadores del campo alteran las faenas del plátano con las del tomate, aunque hay muchas familias que se desplazan aquí durante la zafra del tomate exclusivamente.

El tráfico de productos de toda esta zona se realizaba antes por la Playa de San Juan, desde donde iban los barcos a Santa Cruz pasando por La Caleta (Adeje), Los Cristianos, Las Galletas, Los Abrigos, El Médano, El Porís de Abona, Los Roques, el Puerto de Güímar y Candelaria.

Playa de San Juan, en este sentido, llegó a tener más importancia que Los Cristianos. También por ella se realizaba el desembarco de la piedra de cal procedente de Fuerteventura para los varios hornos de cal que existían y se enfriaban con agua del mar. El "Sancho" fue el último barco que vino con cal y se hundió a la altura de Las Galletas.

Del mar a la montaña subían dos calzadas: una recta de Playa de San Juan a Guía de Isora, pasando por Los Topos, y otra a Tejina por Barranco Rodrigo. Además, otra bordeaba la costa, comunicando Playa de San Juan con Alcalá.

Los únicos medios de transporte eran mulos y camellos, con los cuales se llevaba también la correspondencia hasta Icod de los Vinos, adonde llegaba la carretera más cercana por la parte Norte.

La primera carretera se empezó a construir en 1910 de Playa de San Juan a Guía de Isora, continuándose luego hasta Icod de los Vinos.

La sal constituyó también una base de riquezas de la zona costera, ya hoy extinguida. Las salinas estaban situadas entre Playa de San Juan y Alcalá.

Otro medio de vida ha sido y sigue siendo la pesca. Más importancia como barrio pesquero tiene Alcalá, en donde existe una fábrica de conservas de pescado, propiedad de los herederos de Don Alvaro Rodríguez López.

En Playa de San Juan existió también una fábrica que perteneció a los Lloret Linares, familia procedente de Villajoyosa (Alicante), que luego la trasladaron a Lajita en La Gomera.

Hoy el material de pesca es más moderno, y también las embarcaciones. Generalmente, lo que más se pesca es la albacora, con sus variadas especies: barrilete, atún blanco, tuna, rabil, bonito, etc.

También el calado ocupa a algunas mujeres, sobre todo en Chío, pero va en declive.

El turismo, muy explotado en las islas, prácticamente carece de importancia en este municipio; lo que no excluye que gran cantidad de personas se desplacen para trabajar en construcción u hostelería a Ten-Bel, Los Cristianos, Las Américas, Paraíso, Callao Salvaje, Marazul y Los Gigantes principalmente.

A pesar de ello, no existe aquí ni en los pueblos cercanos ninguna escuela de Formación Profesional que de posibilidades de especialización. Puede decirse que, en general, los medios culturales son escasos.

Juan de la Puerta Canseco, en su Geografía de Canarias, editada en 1897, habla de la existencia en Guía de Isora de escuelas de primera enseñanza, sin especificar cuántas.

Del primer maestro que se tienen noticias es de un palmero llamado Teobaldo de las Casas.

En los barrios de Playa de San Juan y Alcalá funcionaron las escuelas de los pósitas marítimo-terrestre, que al mismo tiempo funcionaban como centros de adultos y tenían bibliotecas públicas.

MUESTRA DE LA POBLACION URBANA: SANTA CRUZ DE TENERIFE

Ha sido un centro privado, La Salle, el elegido para =  
nuestro estudio.

La elección de este centro se realizó por considerar =  
que era un centro en el que se obtienen mejores rendimientos  
académicos.

Es un centro privado, lo que implica que la población =  
escolar que acude a él pertenezca a la clase media y media-  
alta.

El colegio de La Salle está situado en el centro de la  
ciudad, en la avenida La Salle y cuenta con preescolar, EGB  
y BUP.

Para este estudio han sido seleccionados los alumnos de  
5º curso de EGB que se encuentran divididos en tres seccio-  
nes o grupos. El total de la muestra es de 129 niños. Todos  
los alumnos de la muestra son varones.

MUESTRA DE LA POBLACION RURAL: MUNICIPIO DE GUIA DE  
ISORA (PLAYA SAN JUAN Y ALCALA) Y ADEJE

La muestra de la población rural es más amplia en cuan-  
to que abarca dos centros del municipio de Guía de Isora y =  
uno de Adeje (las características de esta zona rural están =  
detalladas a continuación).

La muestra ha sido realizada en los colegios públicos =  
que son mixtos y que acogen a los niños del pueblo que son =  
de una clase social media: media-baja.

A continuación vamos a insertar dos cuadros-resumen so-  
bre las características más notables de la muestra elegida:

TABLA 2.1. RELACION DE CENTROS UTILIZADOS EN EL ESTUDIO CON INDICACION DEL NUMERO DE SUJETOS POR SEXO.

<u>LOCALIDAD</u>	<u>NOMBRE</u>	<u>TITULARIDAD</u>	<u>NIÑOS</u>	<u>NIÑAS</u>
S/C Tenerife	La Salle	Privado	129	
Playa San Juan	Playa San Juan	Público	42	40
Alcalá	La Cumbrita	Público	54	51
Adeje	Adeje-Casco	Público	41	29

TABLA 2.2. CUADRO RESUMEN DE LA MUESTRA POR SEXOS, ZONA GEOGRAFICA Y TIPO DE CENTRO.

	<u>URBANO</u>		<u>RURAL</u>		<u>TOTAL</u>
	<u>PRIVADO</u>	<u>- PUBLICO</u>	<u>PRIVADO</u>	<u>- PUBLICO</u>	
VARONES	120	-	-	137	257
MUJERES	-	-	-	120	120
TOTAL	120	-	-	257	377

INSTRUMENTOS DE EVALUACION

UTILIZADOS



#### ENUMERACION Y DESCRIPCION DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Con objeto de obtener una información lo más completa = posible del nivel de los sujetos en diversas variables, se = ha elaborado una batería de pruebas, alguna de las cuales = coinciden con las utilizadas en estudios transculturales rea = lizados en otros países.

La batería está integrada por los siguientes tests:

a) Test de aplicación colectiva

1. Raven
2. T.E.A. - 1
3. Caras de Yela
4. Memoria de Cordero
5. P.M.A. - Escala espacial
6. T.G.C. - Creatividad

b) Test de aplicación individual

7. Cubos de Wisc

A continuación presentamos una relación más detallada = de cada una de estas pruebas.

1. Matrices progresivas de Raven. Escala especial.

(Series A, Ab y B en color)

Las matrices progresivas de Raven constituyen una prueba que pretende medir la capacidad de una persona para comprender figuras sin significado concreto, observando las relaciones que existen entre ellas, captando la estructura de estas figuras, completando cada sistema de relaciones con el posible correlato y desarrollando así un método sistemático de razonamiento.

Las series A, Ab y B en color -escala especial- han sido elaboradas para medir el desarrollo intelectual general = hasta la etapa que podemos llamar de madurez mental. Para hacer el test independientemente de situaciones y conocimientos verbales, los problemas se han impreso en color y la escala se ha ordenado de forma que se pueda presentar como una serie de ilustraciones impresas en forma de libro. El éxito de un sujeto en la serie Ab depende de su capacidad para captar figuras aisladas como conjuntos, especialmente relacionados. Las series A y B cubren todo el proceso cognitivo de = que se consideran capaces los niños hasta la edad aproximada de unos once años. El test de las matrices progresivas está muy relacionado con la teoría de Spearman sobre el factor = "g" de inteligencia y, según el mismo Catell, constituye una medida aceptable de todo lo que él llama "inteligencia fluida".

La aplicación de esta prueba en la presente investigación tiene como uno de sus objetivos más importantes comprobar si las diferencias urbano-rurales registradas en ella =

son menores que las que aparecen en otras pruebas más específicas y más saturadas de carga cultural.

## 2. Test de Aptitudes Escolares (T.E.A. - 1)

Los Tests de Aptitudes Escolares son la consecuencia de un acertado desarrollo de las hipótesis de L.L. Thurstone sobre el modelo multifactorial de la inteligencia. Este instrumento se sitúa, por tanto, en la línea tradicional de tests, que enfocan la inteligencia a través de un análisis de la aptitud del sujeto para aprender; es decir, de su capacidad para adquirir habilidades y conocimientos impartidos por el centro escolar.

Este tipo de pruebas pone más énfasis en la "potencia" que en la "rapidez". Conjugando las variables curso y edad, esta serie de pruebas permiten evaluar las principales aptitudes exigidas en las tareas escolares y estimar una predicción del éxito y aprovechamiento de los alumnos en la relación enseñanza-aprendizaje.

El test TEA-1 está formado por cinco pruebas: Dibujos, Palabra diferente, Vocabulario, Razonamiento y Cálculo, y puede ser aplicado entre tercero y sexto de EGB, ambos inclusive. La duración de la prueba es de unos 36 minutos, de los que 26 de ellos son de trabajo efectivo.

La aplicación de esta prueba en este estudio de niños rurales y urbanos está orientada a la medición y comparación de las muestras en aptitudes más diferenciadas y más influidas por el nivel cultural de los sujetos, lo que vendría a constituir una estimación de su "inteligencia cristalizada".

### 3. Caras de M. Yela

Este instrumento psicométrico ha sido elaborado inicialmente con el propósito de apreciar la rapidez para percibir detalles y discriminar objetos; es decir, la capacidad perceptiva del sujeto para apreciar semejanzas y diferencias.

La prueba consta de 60 elementos gráficos, cada uno de ellos formado por tres dibujos esquemáticos de caras. Esta presentación del material es muy aceptada por los sujetos de menor edad o por aquellos de bajo nivel cultural. El test es aplicable a partir de los siete u ocho años, a todos los niveles, y no exige del sujeto muchos conocimientos culturales para comprender las instrucciones.

### 4. Memoria de A. Cordero

Esta prueba intenta apreciar ciertos aspectos de la memoria inmediata. Consta de tres partes, que se orientan, respectivamente, a la medición de la memoria lógica, memoria numérica y memoria asociativa.

En la primera de estas partes, se desea descubrir hasta qué punto el sujeto es capaz de recordar los detalles de un relato, que podría constituir una noticia periodística de "sucesos".

Para la memoria numérica se utilizan series de dígitos, que el sujeto debe repetir en orden directo y en orden inverso.

Por último, el test de memoria asociativa, consta de diez parejas de palabras, que se proponen al sujeto en tres ocasiones distintas. Inmediatamente después de la lectura de

estos diez pares, el sujeto debe descubrir cuáles son los =  
que iban asociados a los que el examinador le iba dictando =  
sucesivamente. La prueba puede aplicarse desde los nueve =  
años.

En la presente investigación la aplicación de este test  
de Memoria tiene por objeto detectar posibles diferencias de  
bidas a los sistemas de enseñanzas propios de los distintos  
centros escolares.

##### 5. P.M.A. Escala espacial

El P.M.A. es un conjunto de pruebas factoriales tipifi-  
cadas en poblaciones escolares y profesionales.

La versión española es una adaptación modificada del =  
"Primary Mental Abilities" de L.L. Thurstone y ThG. Thursto-  
ne. Esta batería permite una evaluación muy importante, aun-  
que no única de la inteligencia. Tiene por finalidad la eva-  
luación de las aptitudes básicas de la inteligencia a través  
de los siguientes factores: Comprensión verbal (V), Fluidez  
verbal (F), Cálculo numérico (N), Razonamiento general (R) y  
Espacial (E).

La Escala espacial (E), que ha sido la utilizada en =  
nuestra investigación, intenta medir la capacidad para imagi-  
nar y concebir objetos en dos o tres dimensiones. Esta capa-  
cidad es útil en geometría, dibujo mecánico, arte, aprendiza-  
je de trabajos manuales, física, geografía y similares. El =  
sujeto debe determinar en los 20 elementos de que consta la  
prueba, cuál es la figura-solución que representa a la figu-  
ra-problema girada sobre el mismo plano. Las soluciones de =

458

cada elemento pueden ser varias. El tiempo de aplicación de la prueba es de cinco minutos y puede aplicarse a partir de los diez u once años.

#### 6. T.G.C. Creatividad

La prueba ha sido elaborada por el Dr. Fernández Garri-  
do y está recogida en su memoria de Licenciatura. "Creativi-  
dad: una variable tan ambigua como necesaria" (1979).

#### 7. Cubos de WISC

La prueba de Cubos forma parte de la Escala Manipulati-  
va del Weschler infantil. El sujeto debe construir diez dibu-  
jos utilizando cuatro o nueve cubos cuyas caras son rojas, =  
blancas o de ambos colores.

Constituye un buen test de desarrollo mental y aprecia,  
especialmente, la inteligencia concreta o práctica. Es tam-  
bién un excelente instrumento para la detección de la debili-  
dad mental y de determinados trastornos neurológicos.

La utilización de este test en nuestra investigación ha  
tenido por objeto la obtención de unas medidas teóricamente  
independientes de otras pruebas más especulativas y la poste-  
rior comprobación del influjo sobre ellos pudieran tener las  
variables socioeconómicas.

IDENTIFICACION DE LAS VARIABLES

<u>NUMERO</u>	<u>CONTENIDO</u>
1	Raven
2	TEA - V
3	TEA - R
4	TEA - C
5	PMA (E)
6	Memoria lógica
7	Memoria numérica
8	Memoria asociativa
9	Caras
10	Cubos
11	Total flexibilidad
12	Total fluidez
13	Total originalidad
14	Lengua
15	Matemáticas
16	Plástica
17	Educación Física
18	Sociales
19	Naturales
20	Religión

... RECURSOS ESTADISTICOS PARA  
EL ANALISIS DE DATOS



### ANALISIS DE DATOS

Una vez obtenidos los resultados con los instrumentos = indicados sobre las muestras descritas, es preciso resumir = el análisis estadístico de los mismos, en orden a la comprobación empírica de las hipótesis.

#### Grupo I de las hipótesis

Las hipótesis de este grupo se comprobarán recurriendo a la prueba de la R<sub>c</sub> de las diferencias de Medias entre las = variables implicadas. Como ilustración gráfica de estas diferencias se reproducen los polígonos de frecuencia y los perfiles diferenciales de Vernon.

#### Grupo II de las hipótesis

Las tres hipótesis recogidas en este segundo grupo se = comprueban mediante análisis estadísticos multivariados de = dos clases: análisis factoriales por el método de los componentes principales y análisis de conglomerados.

Por último, y dado que disponemos, de las calificaciones escolares de los niños de la muestra de 1986, hemos llevado a cabo un análisis de correlación canónica, para evaluar la relación entre el conjunto de variables aptitudinales o predictivas y el conjunto de calificaciones escolares o variables criterioles.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

EVOLUCION DE LAS APTITUDES DE  
LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES  
DE TENERIFE (1976-1986)

DISTRIBUCIONES Y POLIGONOS

DE FRECUENCIA

TABLA 2.3. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN EL RAVEN DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES DE  
TENERIFE EN 1976.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
39-40	1	1.28	39-40	0	0
37-38	0	0	37-38	0	0
35-36	14	18.18	35-36	13	8.66
33-34	21	27.27	33-34	23	15.33
31-32	17	22.77	31-32	15	10
29-30	5	6.49	29-30	16	10.66
27-28	3	3.89	27-28	16	10.66
25-26	7	9.89	25-26	12	8
23-24	4	6.19	23-24	17	11.33
21-22	3	3.89	21-22	11	7.33
19-20	0	0	19-20	3	2
17-18	1	1.28	17-18	5	3.33
15-16	0	0	15-16	3	2
13-14	0	0	13-14	6	4
11-12	0	0	11-12	5	3.33
9-10	1	1.28	9-10	2	1.33
7-8	0	0	7-8	0	0
5-6	0	0	5-6	1	0.66
3-4	0	0	3-4	0	0
1-2	0	0	1-2	0	0
0	0	0	0	2	1.33
	77	100		150	100

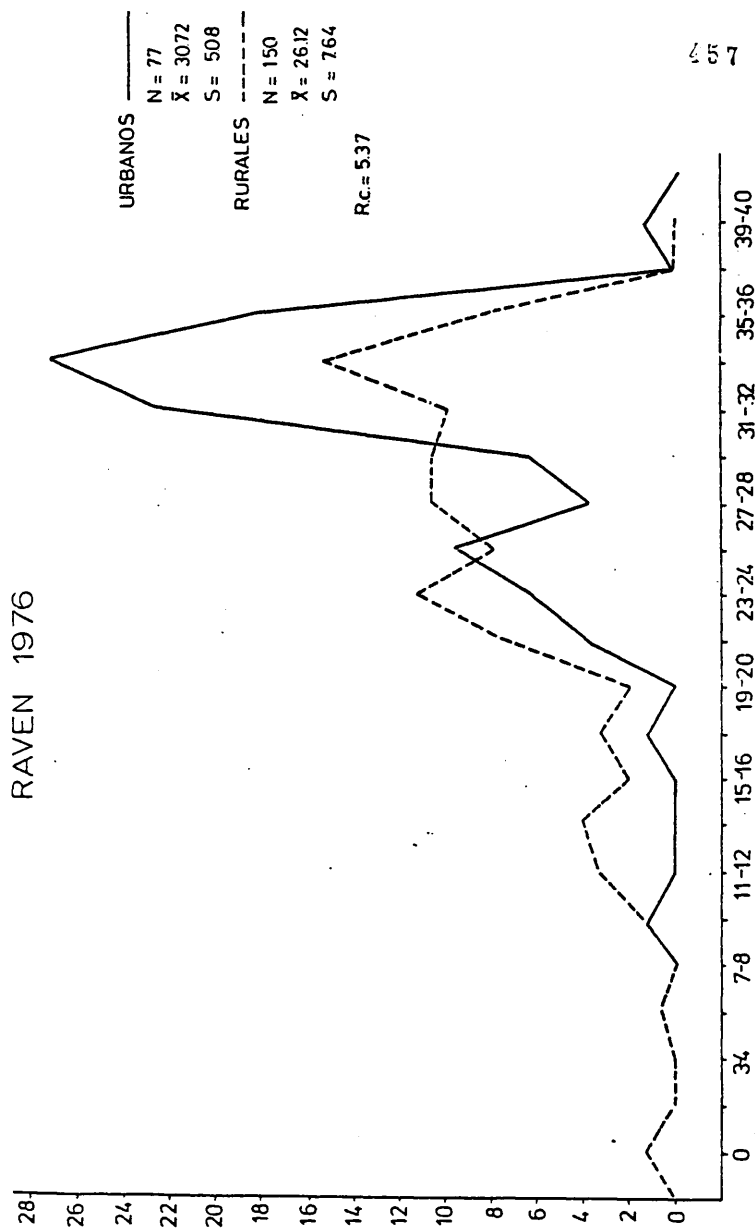


FIGURA 2.4. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN EL RAVEN, 1976.

TABLA 2.4. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN EL TEA - 1 DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES DE  
TENERIFE EN 1976.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
101-106	0	0	101-106	0	0
95-100	5	6.48	95-100	0	0
89-94	4	4.19	89-94	3	1.99
83-88	7	9.08	83-88	5	3.32
77-81	11	14.27	77-81	9	5.99
71-76	14	18.17	71-76	11	6.32
65-70	11	14.27	65-70	22	14.65
59-64	11	14.27	59-64	22	14.65
53-58	5	6.48	53-58	22	14.65
47-52	5	6.48	47-52	24	15.99
41-46	0	0	41-46	14	9.32
35-40	2	2.59	35-40	3	1.99
29-34	2	1.30	29-34	6	3.99
23-28	0	0	23-28	7	4.65
17-22	0	0	17-22	2	1.32
11-16	0	0	11-16	1	0.66
	77	100		150	100

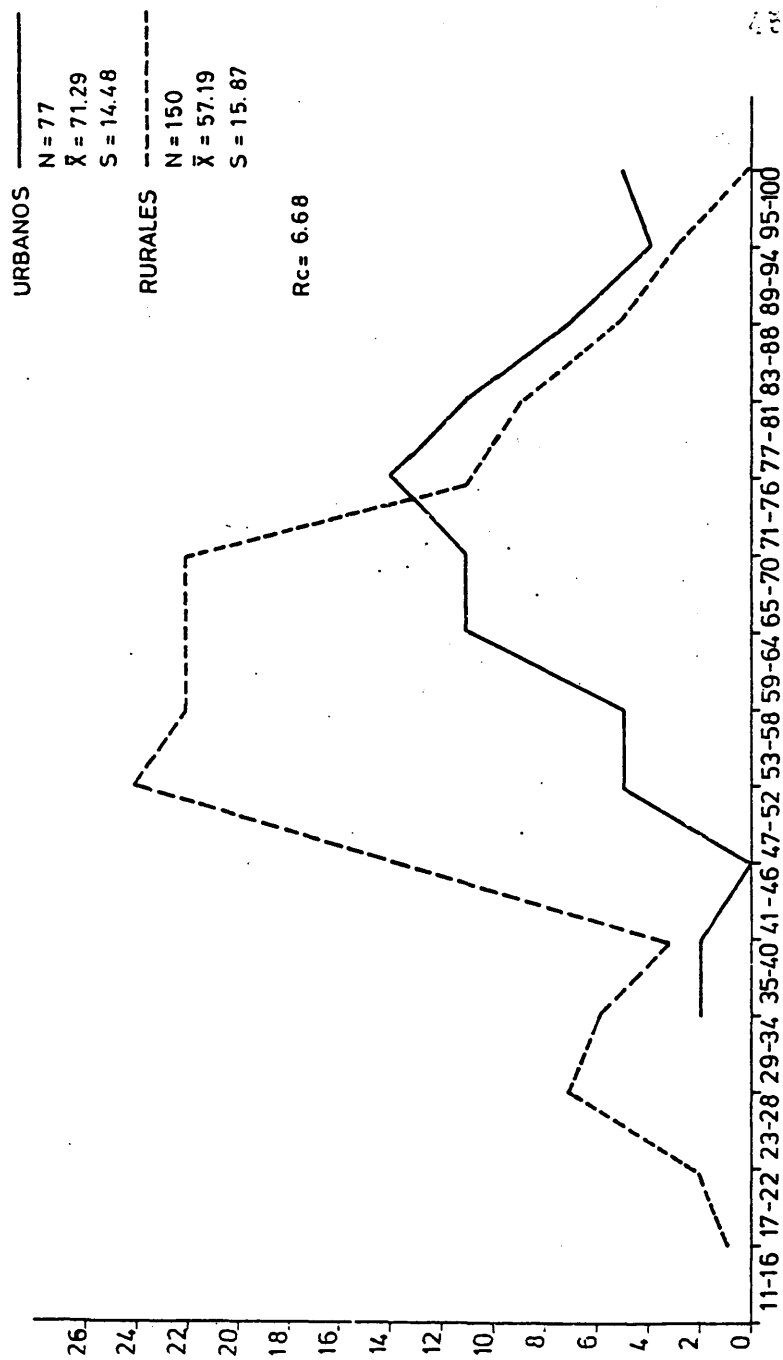


FIGURA 2.5. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN EL TEA-1, 1976.



TABLA 2.5. DISTRIBUCION DE INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN MEMORIA DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES DE  
TENERIFE EN 1976.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
97-100	12	15.58	97-100	1	0.66
93-96	8	10.38	93-96	1	0.66
89-92	10	12.98	89-92	3	1.99
85-88	5	6.49	85-88	13	8.66
81-84	5	6.48	81-84	14	9.32
77-80	10	12.98	77-80	12	7.99
73-76	6	7.78	73-76	14	9.32
69-72	7	9.08	69-72	16	10.66
65-68	6	7.78	65-68	11	7.33
61-64	2	2.58	61-64	12	7.99
57-60	4	5.18	57-60	14	9.33
53-56	1	1.29	53-56	6	4
49-52	0	0	49-52	8	5.33
45-48	0	0	45-48	6	4
41-44	0	0	41-44	7	4.66
37-46	0	0	37-46	6	4
33-36	0	0	33-36	2	1.33
29-32	0	0	29-32	4	2.66
	77	100		150	100

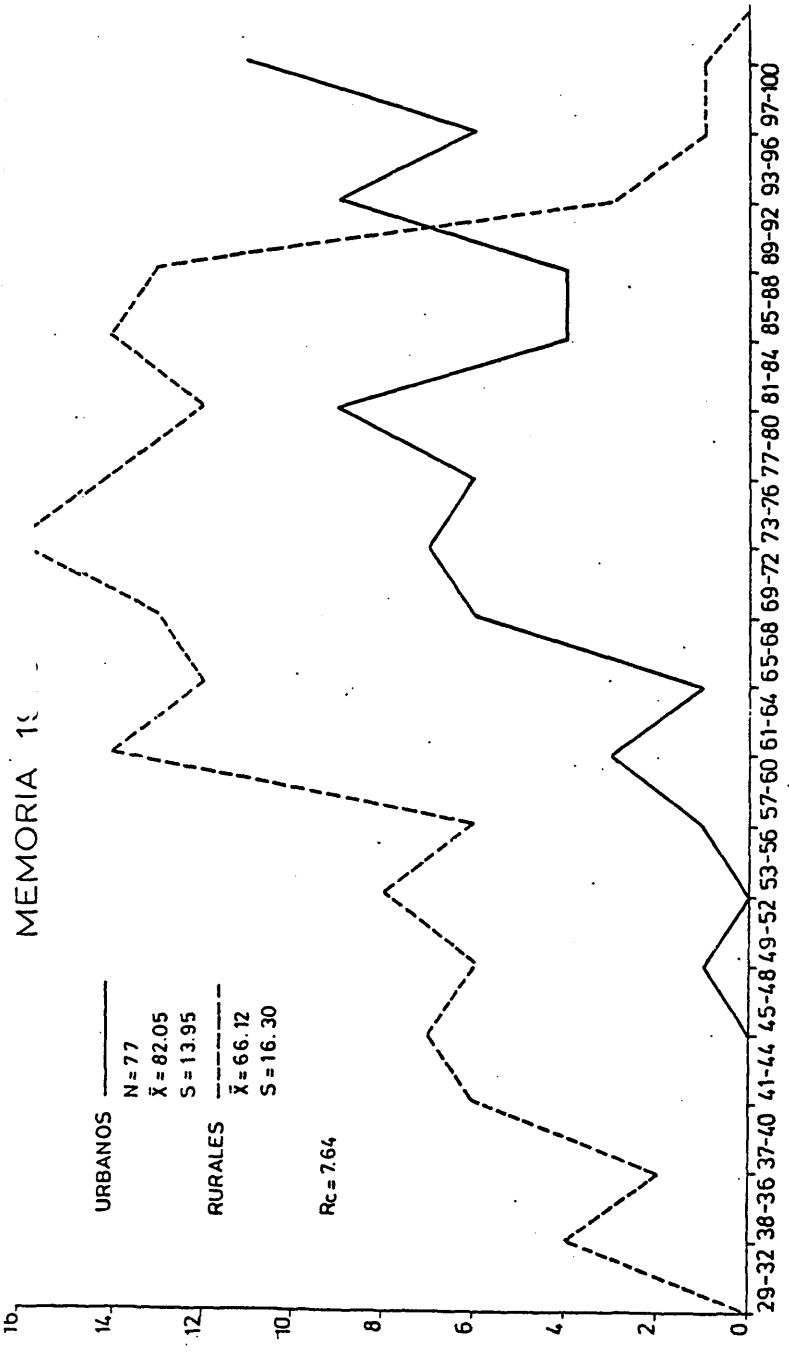


FIGURA 2.6. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN MEMORIA, 1976.

TABLA 2.6. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN EL P.M.A. DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES DE  
TENERIFE EN 1976.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
45-46	0	0	45-46	0	0
43-44	0	0	43-44	0	0
41-42	0	0	41-42	0	0
39-40	0	0	39-40	0	0
37-38	0	0	37-38	0	0
35-36	1	1.29	35-36	0	0
33-34	1	1.29	33-34	0	0
31-32	0	0	31-32	0	0
29-30	2	2.59	29-30	1	0.66
27-28	3	3.89	27-28	0	0
25-26	2	2.59	25-26	0	0
23-24	2	2.59	23-24	3	2
21-22	5	7.79	21-22	2	1.33
19-20	3	3.89	19-20	3	2
17-18	3	3.89	17-18	4	2.66
15-16	6	7.79	15-16	8	5.33
13-14	16	20.77	13-14	13	8.66
11-12	4	5.19	11-12	15	10
9-10	8	10.39	9-10	11	7.33
7-8	6	7.79	7-8	13	8.66
5-6	8	10.39	5-6	16	10.66
3-4	3	3.89	3-4	16	10.66
1-2	7	9.10	1-2	35	23.33
0	6	7.79	0	9	6
	77	100		150	100

P.M.A. 1976

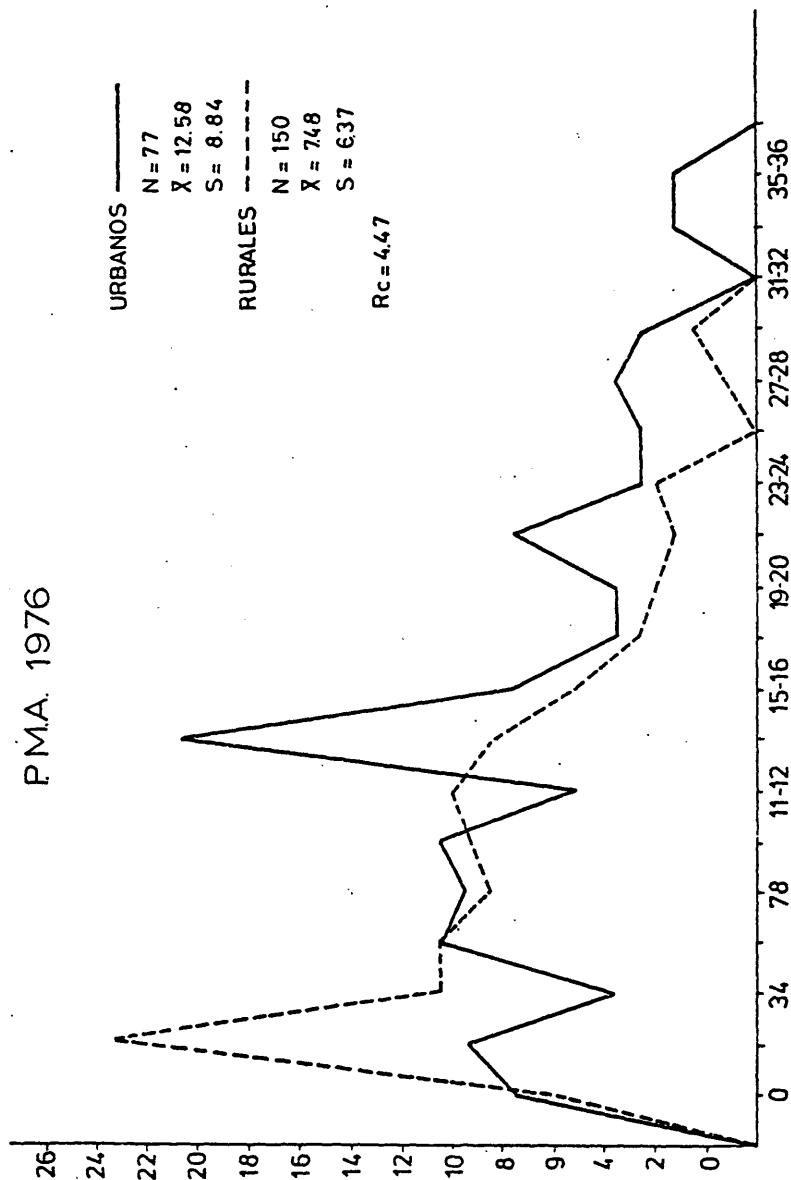


FIGURA 2.7. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN P.M.A., 1976.

TABLA 2.7. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN CARAS DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES DE TE-  
NERIFE EN 1976.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
7-8	0	0	7-8	0	0
9-10	0	0	9-10	7	4.66
11-12	0	0	11-12	5	3
13-14	1	1.30	13-14	6	4
15-16	2	2.60	15-16	12	8
17-18	6	7.79	17-18	14	9.33
19-20	2	2.60	19-20	16	10.66
21-22	3	3.89	21-22	13	8.66
23-24	6	7.79	23-24	14	9.33
25-26	8	10.39	25-26	17	11.33
27-28	12	15.58	27-28	11	7.33
29-30	4	5.19	29-30	9	6
31-32	10	12.99	31-32	7	4.66
33-34	8	10.39	33-34	6	4
35-36	7	9.09	35-36	3	2
37-38	1	1.30	37-38	4	2.66
39-40	1	1.30	39-40	2	1.33
41-42	3	3.89	41-42	3	2
43-44	1	1.30	43-44	0	0
45-46	1	1.30	45-46	0	0
47-48	1	1.30	47-48	1	0.66
49-50	0	0	49-50	0	0
51-52	0	0	51-52	0	0
	77	100		150	100

15

14

13

12

11

10

9

8

7

6

5

4

3

2

1

URBANOS ———

N = 77

 $\bar{X} = 29.27$ 

S = 923

RURALES - - - - -

N = 150

 $\bar{X} = 23.22$ 

S = 7.90

Rc = 4.87

9-10 13-14 17-18 21-22 25-26 29-30 33-34 37-38 41-42 45-46 49-50

FIGURA 2-8. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN CARAS, 1976.

TABLA 2.8. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN LOS CUBOS DEL WISC DE LOS NIÑOS URBANOS Y  
RURALES DE TENERIFE EN 1976.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
5-6	0	0	5-6	4	2.66
7-8	0	0	7-8	0	0
9-10	2	2.59	9-10	3	2
11-12	0	0	11-12	1	0.66
13-14	1	1.29	13-14	9	6
15-16	0	0	15-16	4	3.33
17-18	4	5.19	17-18	4	2.66
19-20	1	1.29	19-20	4	2.66
21-22	3	3.89	21-22	13	8.66
23-24	0	0	23-24	4	2.66
25-26	4	5.19	25-26	13	8.66
27-28	4	5.19	27-28	8	5.33
29-30	8	10.39	29-30	9	6
31-32	2	2.59	31-32	6	4
33-34	7	9.10	33-34	10	6.66
35-36	5	6.49	35-36	15	10
37-38	12	15.58	37-38	14	9.33
39-40	8	10.39	39-40	15	10
41-42	5	6.49	41-42	4	2.66
43-44	1	1.29	43-44	5	3.33
45-46	2	2.59	45-46	3	2
47-48	2	2.59	47-48	0	0
49-50	3	3.89	49-50	1	0.66
51-52	2	2.59	51-52	0	0
53-54	1	1.29	53-54	0	0
	77	100		150	100

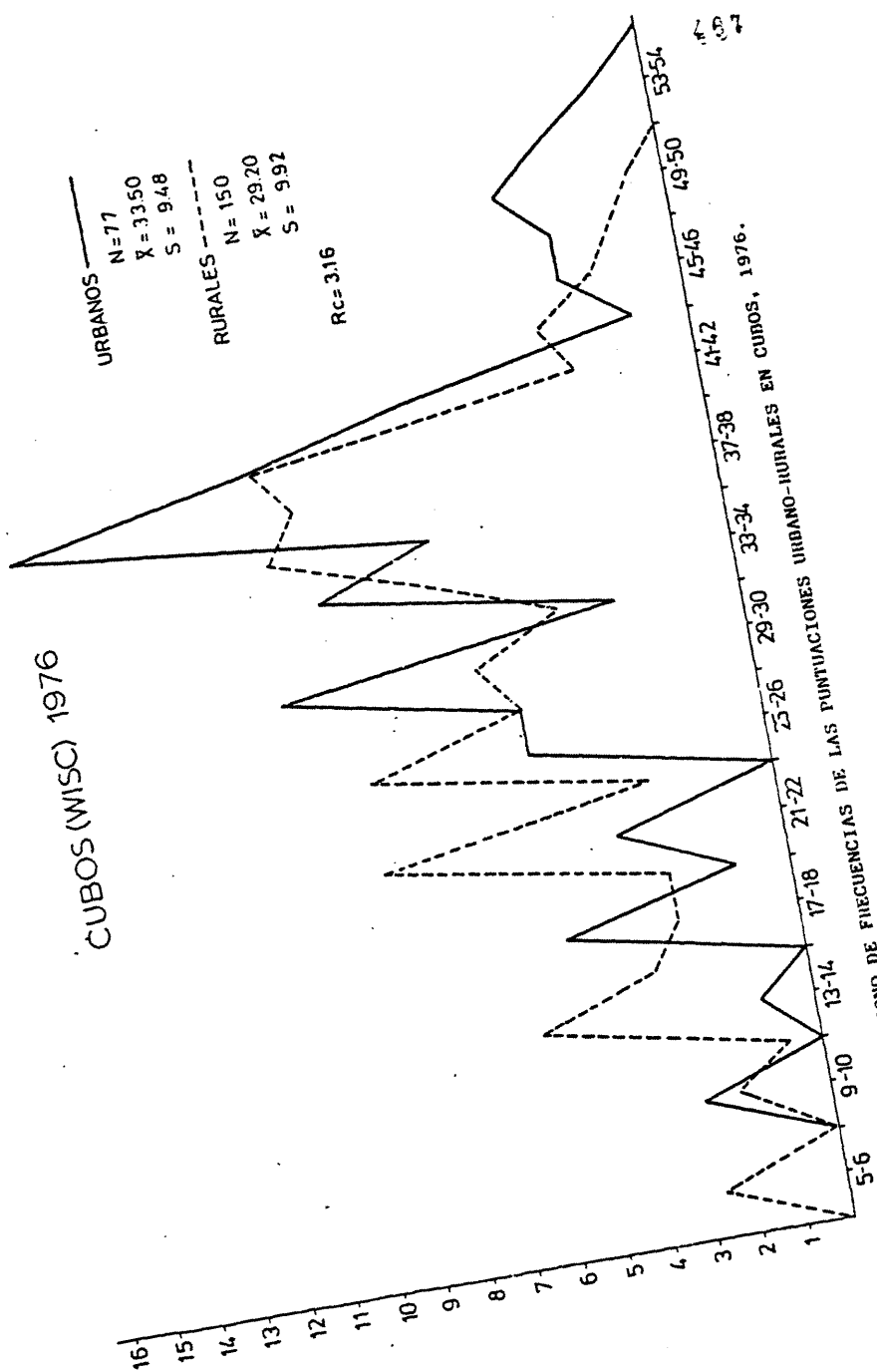


FIGURA 2.9. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN CUBOS, 1976.



TABLA 2.9. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN EL RAVEN DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES DE  
TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
39-40	0	0	39-40	1	0.4
37-38	0	0	37-38	0	0
35-36	12	9.2	35-36	37	14.7
33-34	27	20.6	33-34	64	25.3
31-32	30	23.1	31-32	51	20.2
29-30	22	17	29-30	38	15
27-28	17	13.1	27-28	25	10
25-26	12	9.2	25-26	20	7.9
23-24	5	3.8	23-24	9	3.7
21-22	2	1.6	21-22	3	1.2
19-20	1	0.8	19-20	2	0.8
17-18	2	1.6	17-18	1	0.4
15-16	0	0	15-16	1	0.4
13-14	0	0	13-14	0	0
11-12	0	0	11-12	0	0
9-10	0	0	9-10	1	0.4
7-8	0	0	7-8	0	0
5-6	0	0	5-6	0	0
3-4	0	0	3-4	0	0
1-2	0	0	1-2	0	0
0	0	0	0	0	0
	130	100		253	100

# RAVEN 1986

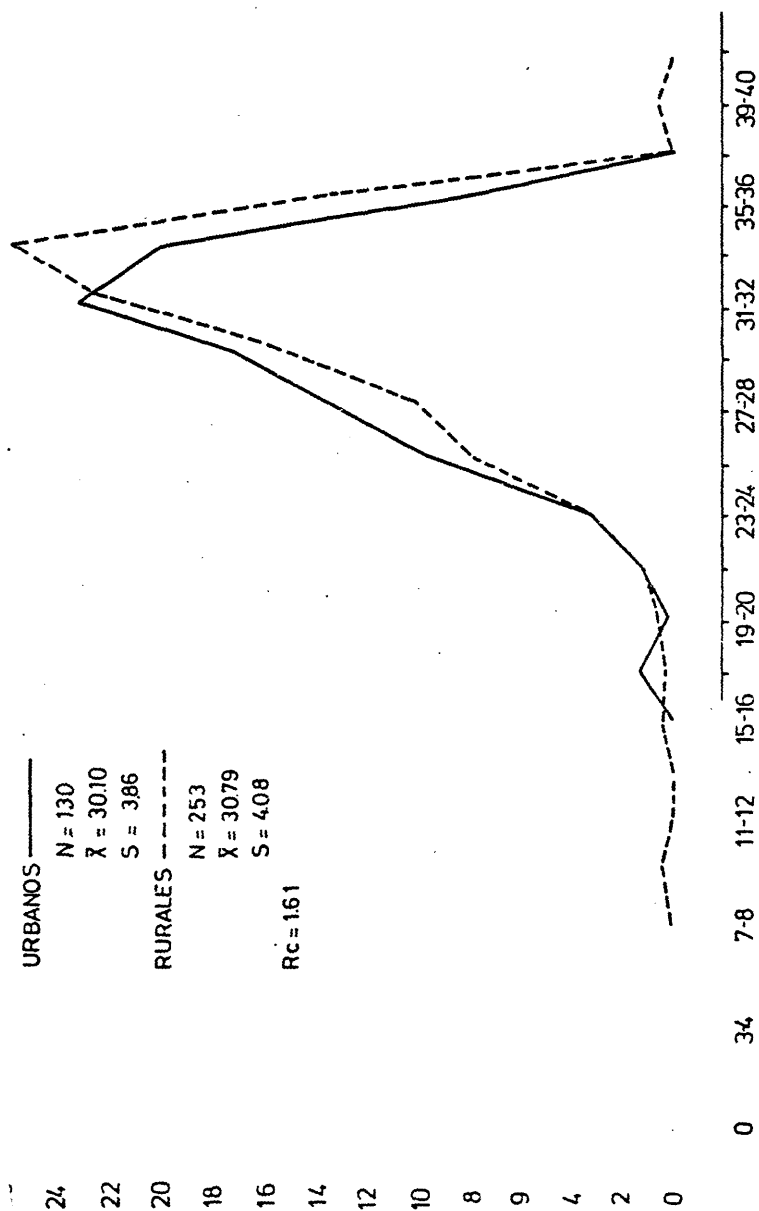


FIGURA 2.10. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN EL RAVEN, 1986.

TABLA 2.10. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN EL TEA - V. DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES  
DE TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
46-47	0	0	46-47	6	2.4
44-45	1	0.8	44-45	5	2.0
42-43	8	6.1	42-43	7	2.8
40-41	13	10.0	40-41	18	7.3
38-39	12	9.2	38-39	30	11.8
36-37	16	12.4	36-37	28	11.0
34-35	12	9.2	34-35	26	10.3
32-33	19	14.6	32-33	26	10.3
30-31	15	11.5	30-31	32	12.6
28-29	10	7.7	28-29	17	6.8
26-27	5	3.8	26-27	17	6.7
24-25	7	5.4	24-25	25	9.8
22-23	4	3.1	22-23	7	2.8
20-21	2	1.5	20-21	3	1.2
18-19	1	0.8	18-19	2	0.8
16-17	3	2.3	16-17	0	0
14-15	2	1.6	14-15	2	0.8
12-13	0	0	12-13	1	0.4
10-11	0	0	10-11	1	0.4
	130	100		253	100

TEA-V 1986

URBANOS  
 $N = 130$   
 $\bar{X} = 32.66$   
 $S = 6.66$   
 RURALES  
 $N = 253$   
 $\bar{X} = 32.67$   
 $S = 6.59$   
 $R_c = 0.01$

10

5

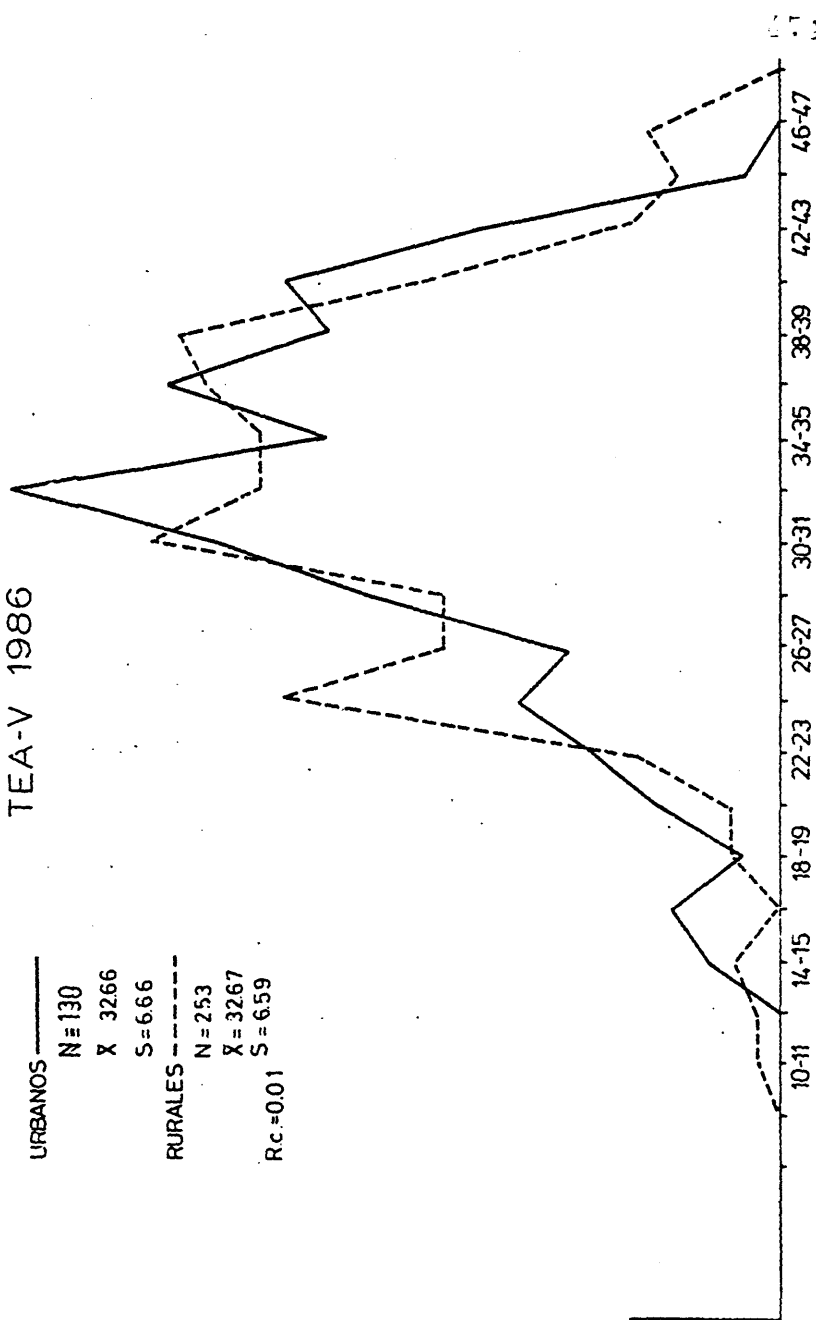


FIGURA 2.11. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN EL TEA-V, 1986.

TABLA 2.11. DISTRIBUCIONES EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN EL TEA - R. DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES DE  
TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
33-34	1	0.8	33-34	1	0.4
31-32	0	0	31-32	0	0
29-30	0	0	29-30	0	0
27-28	1	0.8	27-28	3	1.2
25-26	12	9.2	25-26	15	6.0
23-24	26	20.0	23-24	44	17.4
21-22	17	20.8	21-22	65	25.7
19-20	26	20.0	19-20	56	22.2
17-18	21	16.2	17-18	40	15.8
15-16	8	6.1	15-16	17	6.8
13-14	5	3.9	13-14	6	2.4
11-12	2	1.6	11-12	3	1.2
9-10	1	0.8	9-10	1	0.4
7-8	0	0	7-8	0	0
5-6	0	0	5-6	2	0.8
	130	100		253	100

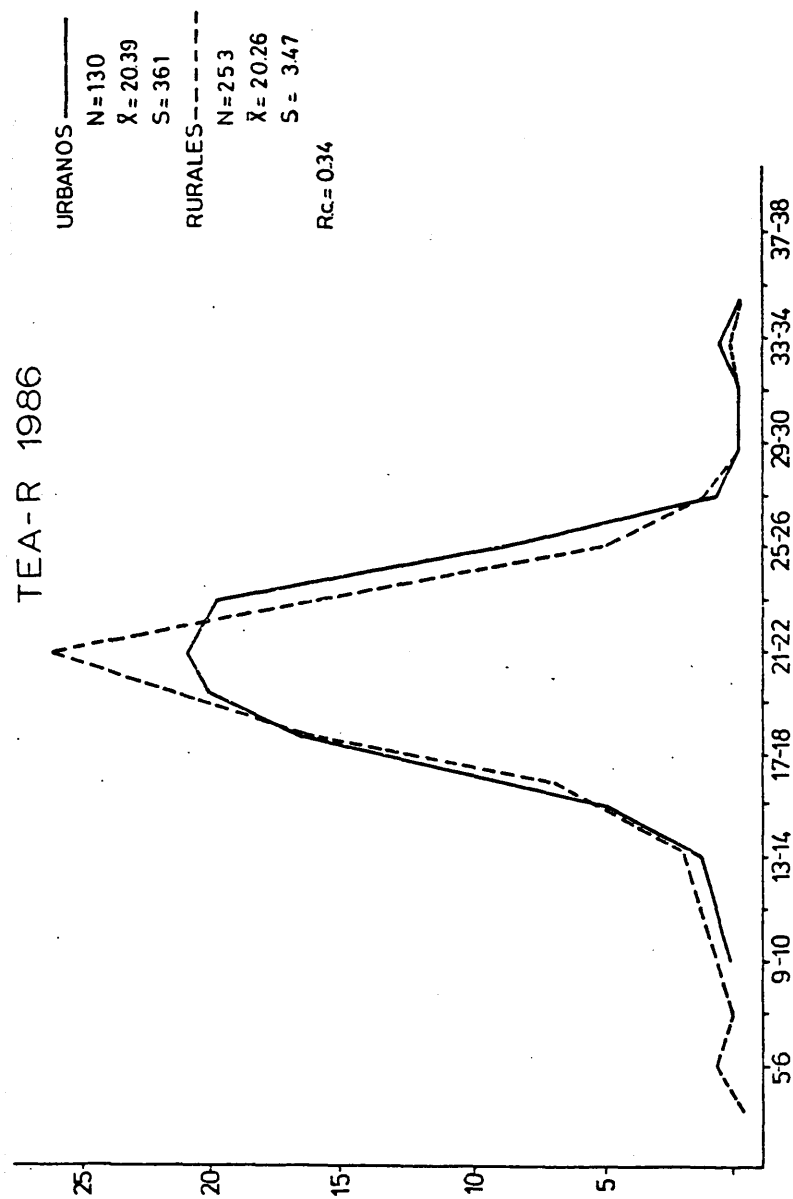


FIGURA 2.12. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN EL TEA-R, 1986.

TABLA 2.12. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN EL TEA - C. DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES  
DE TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
41-42	0	0	41-42	2	0.8
39-40	3	2.3	39-40	1	0.4
37-38	4	3.0	37-38	3	1.2
35-36	1	0.8	35-36	2	0.8
33-34	8	6.1	33-34	15	6.0
31-32	2	1.5	31-32	23	9.1
29-30	9	6.9	29-30	24	9.5
27-28	15	11.6	27-28	31	12.2
25-26	14	10.7	25-26	31	12.2
23-24	21	16.2	23-24	31	12.2
21-22	18	13.8	21-22	23	9.1
19-20	16	12.3	19-20	24	9.5
17-18	5	3.9	17-18	17	6.8
15-16	5	3.9	15-16	10	4.0
13-14	3	2.3	13-14	3	1.2
11-12	3	2.3	11-12	4	1.6
9-10	0	0	9-10	4	1.6
7-8	2	1.6	7-8	3	1.2
5-6	0	0	5-6	0	0
3-4	1	0.8	3-4	1	0.4
1-2	0	0	1-2	0	0
0	0	0	0	1	0.4
	130	100		253	100

# TEA-C 1986

URBANOS  
 $N = 130$   
 $\bar{X} = 23.94$   
 $S = 6.67$

RURALES  
 $N = 253$   
 $\bar{X} = 24.32$   
 $S = 6.61$

$R_c = 0.52$

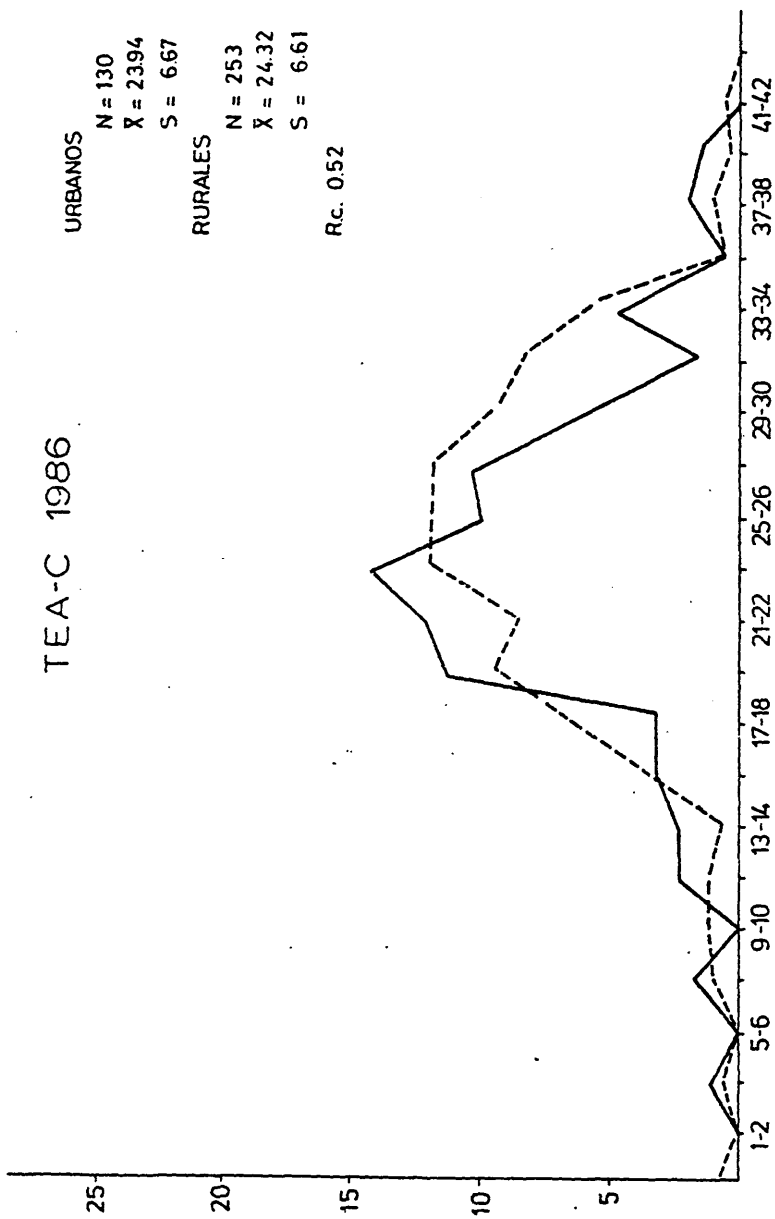


FIGURA 2.13. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN EL TEA-C, 1986.



TABLA 2.13. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN MEMORIA LOGICA DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURA-  
LES DE TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
37-38	1	0.8	37-38	3	1.2
35-36	1	0.8	35-36	3	1.2
33-34	6	4.6	33-34	6	2.4
31-32	4	3.0	31-32	10	4.0
29-30	6	4.6	29-30	12	4.8
27-28	13	10.0	27-28	24	9.4
25-26	10	7.7	25-26	15	6.0
23-24	16	12.3	23-24	23	9.0
21-22	12	9.2	21-22	23	10.0
19-20	27	20.7	19-20	31	12.2
17-18	6	4.6	17-18	32	12.6
15-16	11	8.5	15-16	25	9.6
13-14	14	10.7	13-14	15	4.0
11-12	2	1.6	11-12	13	5.2
9-10	0	0	9-10	8	3.2
7-8	0	0	7-8	6	2.4
5-6	1	0.8	5-6	0	0
3-4	0	0	3-4	3	1.2
1-2	0	0	1-2	2	0.8
0	0	0	0	1	0.4
	130	100		253	100

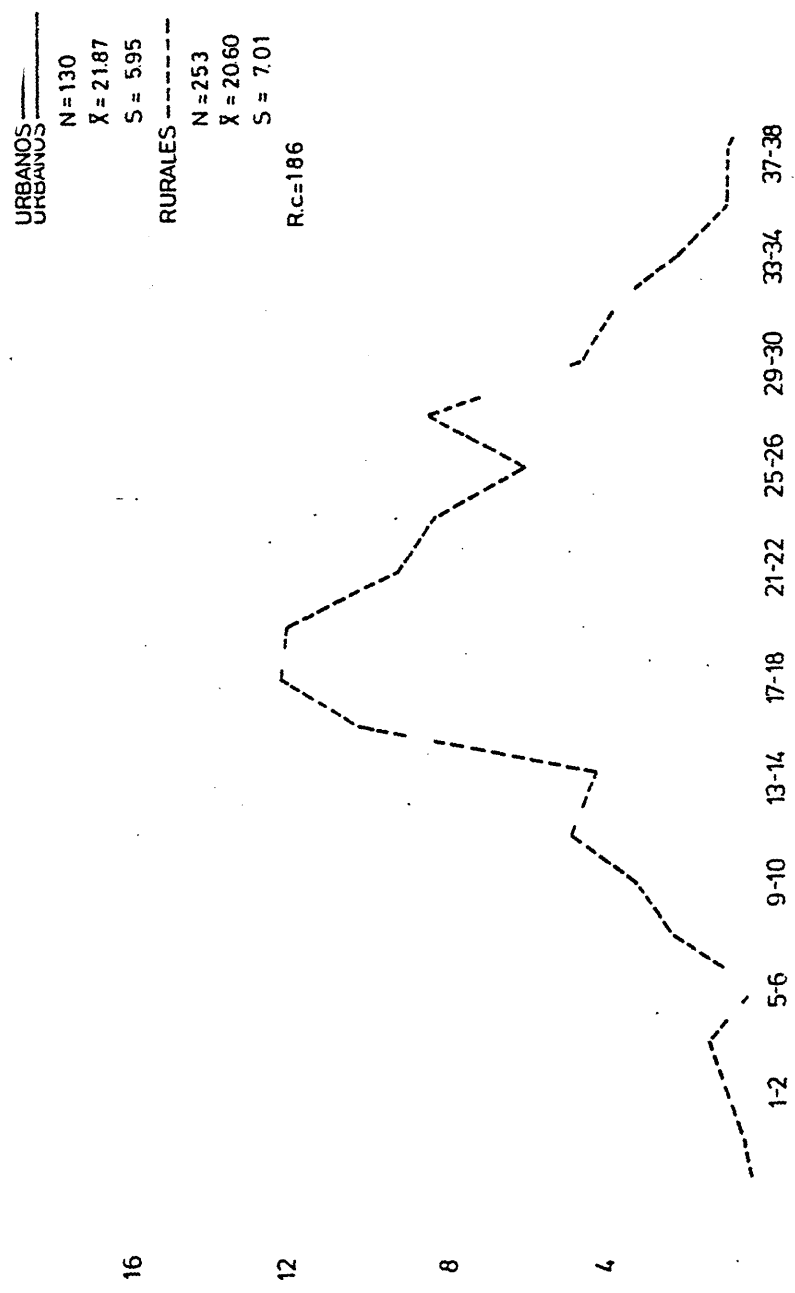


FIGURA 2.14. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN MEMORIA LOGICA, 1986.

TABLA 2.14. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN MEMORIA NUMERICA DE LOS NIÑOS URBANOS Y RU-  
RALES DE TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
25-26	1	0.8	25-26	0	0
23-24	0	0	23-24	0	0
21-22	0	0	21-22	0	0
19-20	0	0	19-20	0	0
17-18	0	0	17-18	0	0
15-16	15	10.8	15-16	18	7.1
13-14	34	26.2	13-14	71	28.1
11-12	42	32.3	11-12	91	36.0
9-10	24	18.5	9-10	55	21.7
7-8	12	9.2	7-8	13	5.1
5-6	2	1.5	5-6	4	1.6
3-4	0	0	3-4	1	0.4
	<u>130</u>	<u>100</u>		<u>253</u>	<u>100</u>

# MEMORIA NUMERICA 1986

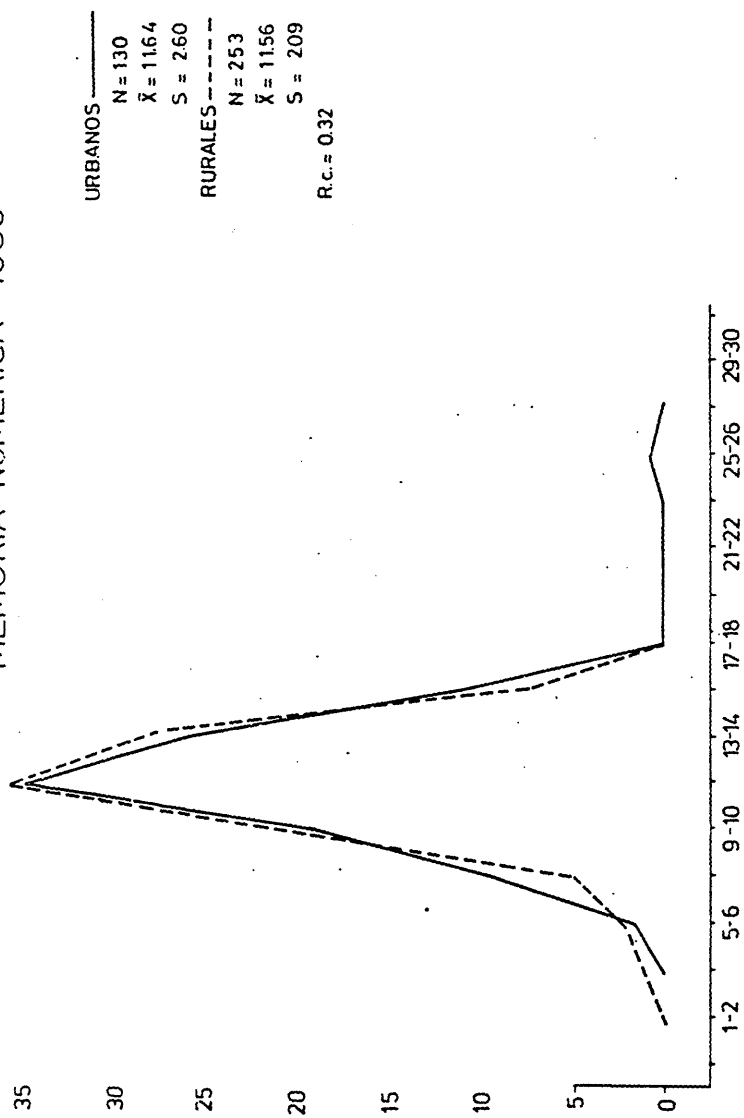


FIGURA 2.15. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN MEMORIA NUM., 1986.

TABLA 2.15. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN MEMORIA ASOCIATIVA DE LOS NIÑOS URBANOS Y  
RURALES DE TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
41-42	47	36.1	41-42	65	25.7
39-40	17	13.1	39-40	26	10.3
37-38	23	17.7	37-38	27	10.6
35-36	11	8.5	35-36	27	10.7
33-34	10	7.6	33-34	31	12.2
31-32	10	7.7	31-32	13	5.2
29-30	3	2.3	29-30	16	6.3
27-28	3	2.3	27-28	15	6.0
25-26	1	0.8	25-26	11	4.4
23-24	2	1.5	23-24	4	1.6
21-22	1	0.8	21-22	4	1.6
19-20	0	0	19-20	2	0.8
17-18	1	0.8	17-18	1	0.4
15-16	0	0	15-16	1	0.4
13-14	0	0	13-14	3	1.2
11-12	0	0	11-12	2	0.8
9-10	0	0	9-10	2	0.8
7-8	0	0	7-8	1	0.4
5-6	0	0	5-6	0	0
3-4	1	0.8	3-4	1	0.4
1-2	0	0	1-2	1	0.4
0	0	0	0	1	0.4
		130 100			253 100

URBANOS ———  
N = 130  
X = 37.15  
S = 5.86  
RURALES - - - - -  
N = 253  
X = 34.37  
S = 7.85  
Rc=3.88

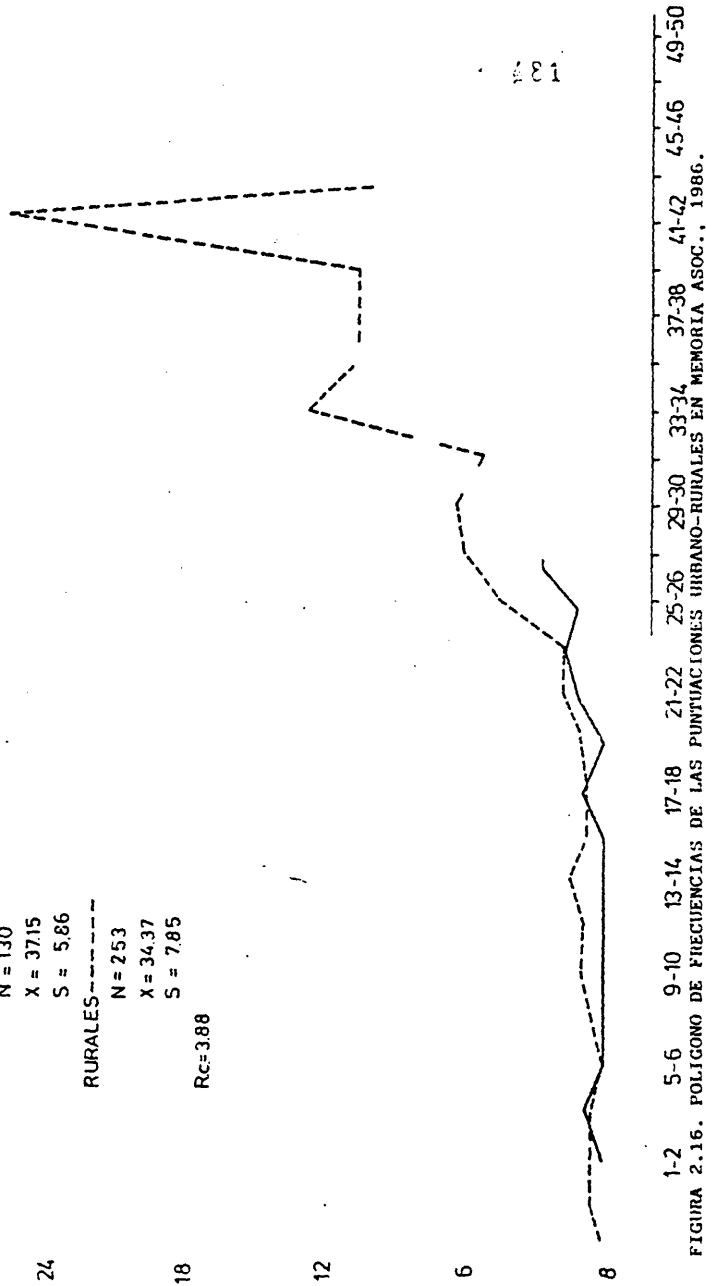


FIGURA 2.16. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN MEMORIA ASOC., 1986.

TABLA 2.16. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN EL P.M.A. (E) DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES  
DE TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
45-46	1	0.8	45-46	3	1.3
43-44	1	0.8	43-44	1	0.4
41-42	1	0.8	41-42	0	0
39-40	1	0.8	39-40	0	0
37-38	2	1.6	37-38	4	1.6
35-36	2	1.6	35-36	3	1.2
33-34	2	1.6	33-34	8	3.2
31-32	6	4.6	31-32	10	4
29-30	6	4.6	29-30	6	2.4
27-28	5	4	27-28	11	4.4
25-26	10	8	25-26	20	7.9
23-24	9	6.9	23-24	24	9.4
21-22	8	6.1	21-22	11	4.4
19-20	13	13.3	19-20	22	8.7
17-18	10	8	17-18	32	12.5
15-16	13	10	15-16	20	8
13-14	11	8.8	13-14	11	4.4
11-12	8	6.3	11-12	13	5
9-10	2	1.6	9-10	19	7.5
7-8	2	1.6	7-8	6	2.4
5-6	8	6.1	5-6	13	5
3-4	3	2.4	3-4	8	3.2
1-2	1	0.8	1-2	8	3.2
0	0	0	0	0	0
	130	100		253	100

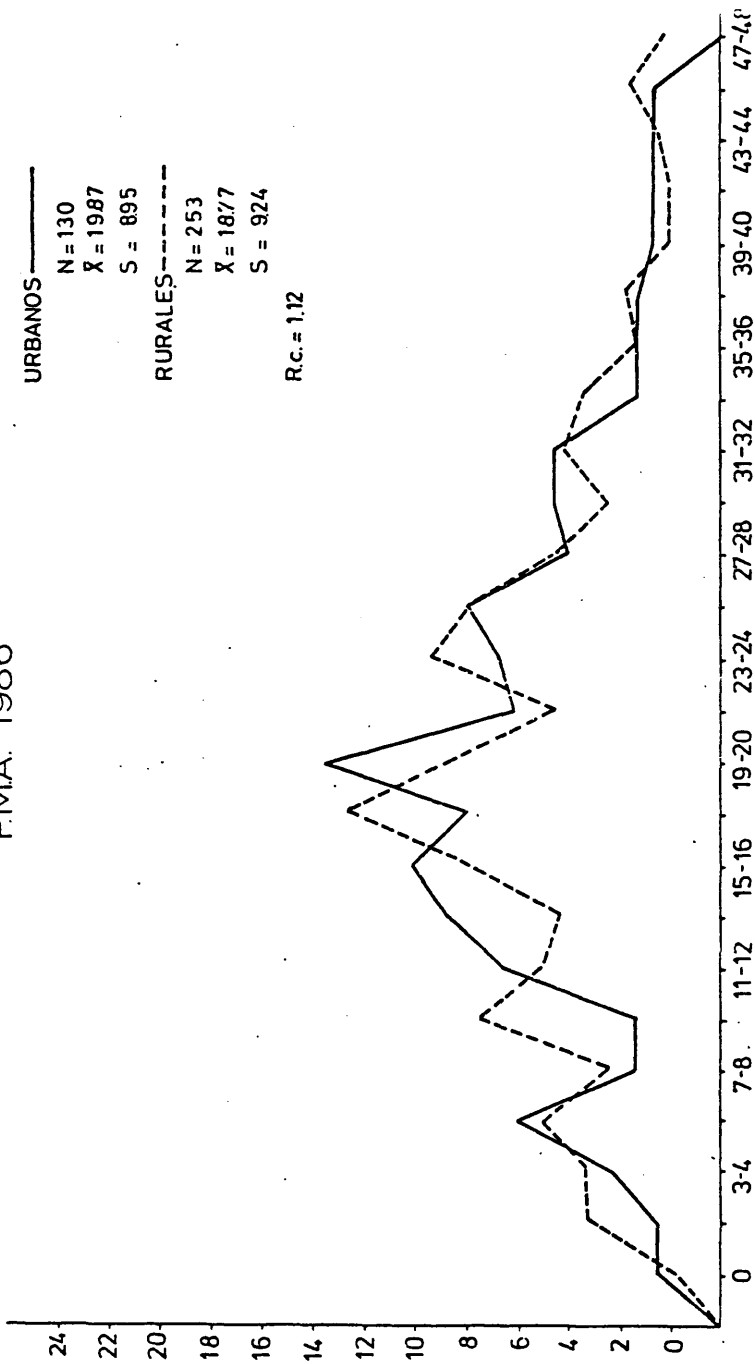


FIGURA 2.17. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN EL P.M.A., 1986.



TABLA 2.17. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN CARAS DE YELA DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES  
DE TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
7-8	0	0	7-8	3	1.2
9-10	0	0	9-10	0	0
11-12	0	0	11-12	0	0
13-14	1	0.8	13-14	0	0
15-16	0	0	15-16	4	1.6
17-18	5	3.8	17-18	2	0.8
19-20	1	0.8	19-20	14	5.4
21-22	4	3.1	21-22	9	3.5
23-24	8	6.2	23-24	20	7.9
25-26	5	3.8	25-26	20	7.9
27-28	16	12.3	27-28	23	9.1
29-30	7	5.4	29-30	24	9.4
31-32	13	10	31-32	38	15
33-34	14	10.8	33-34	18	7.1
35-36	11	8.5	35-36	20	7.9
37-38	10	7.7	37-38	19	7.6
39-40	12	9.2	39-40	12	4.8
41-42	5	3.8	41-42	9	3.6
43-44	5	3.8	43-44	9	3.6
45-46	6	4.6	45-46	4	1.6
47-48	0	0	47-48	1	0.4
49-50	5	3.8	49-50	2	0.8
51-52	2	1.6	51-52	2	0.8
	130	100		253	100

# CARAS 1986

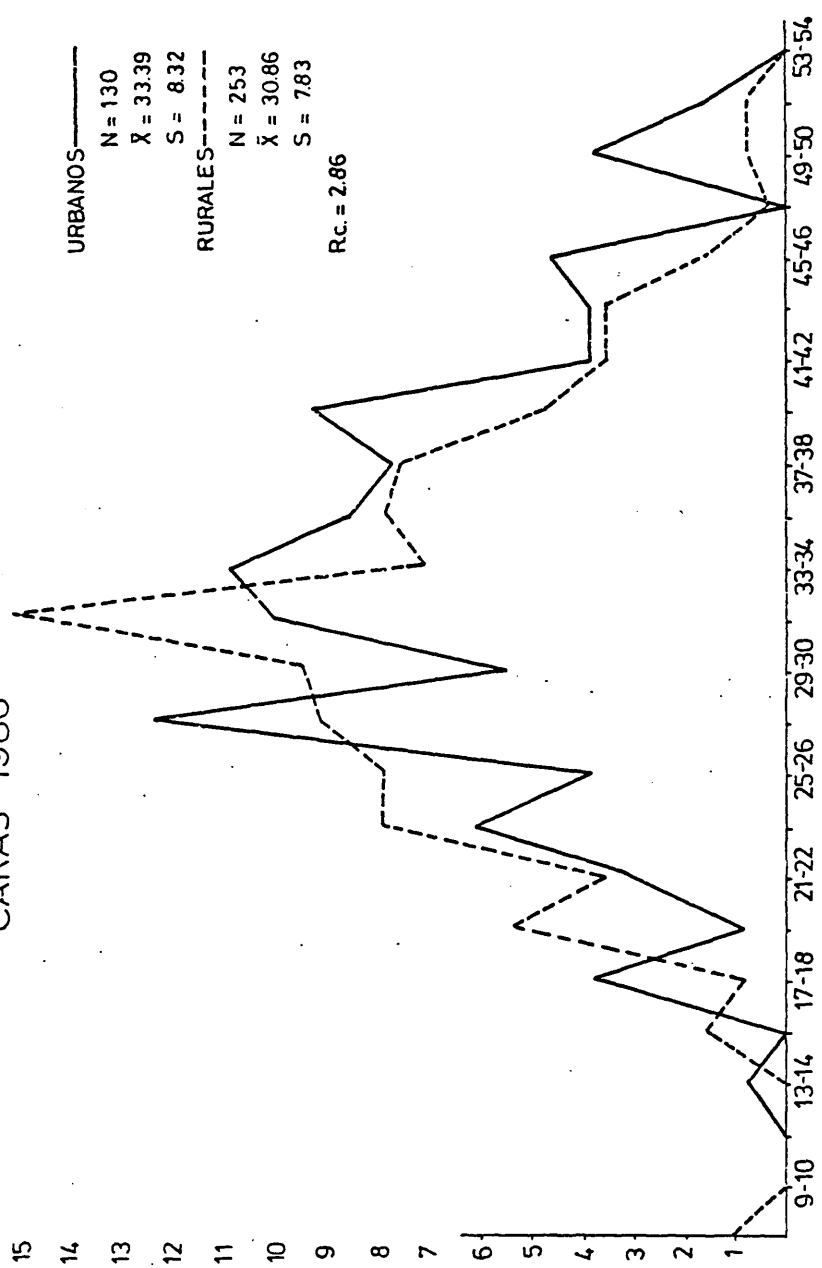


FIGURA 2.18. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN CARAS, 1986.

TABLA 2.18. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN LOS CUBOS DE WISC DE LOS NIÑOS URBANOS Y  
RURALES DE TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
5-6	0	0	5-6	1	0.4
7-8	0	0	7-8	1	0.4
9-10	2	1.6	9-10	3	1.2
11-12	2	1.6	11-12	1	0.4
13-14	9	6.9	13-14	4	1.6
15-16	1	0.8	15-16	1	0.4
17-18	4	3.2	17-18	10	4
19-20	13	10.0	19-20	10	4
21-22	3	2.3	21-22	20	8
23-24	9	6.9	23-24	20	7.9
25-26	6	4.6	25-26	28	11
27-28	9	6.9	27-28	15	6
29-30	11	8.4	29-30	26	10
31-32	6	4.6	31-32	18	7
33-34	5	3.8	33-34	21	8.3
35-36	6	4.6	35-36	7	2.8
37-38	11	8.4	37-38	12	4.8
39-40	5	3.9	39-40	15	6
41-42	3	2.4	41-42	13	5
43-44	6	4.6	43-44	10	4
45-46	4	3	45-46	7	2.8
47-48	2	1.5	47-48	5	2
49-50	1	0.8	49-50	1	0.4
51-52	3	2.3	51-52	1	0.4
53-54	4	3.1	53-54	3	1.2
	130	100		253	100

# CUBOS (WISC) 1986

URBANOS  
 N = 130  
 $\bar{X}$  = 29.79  
 S = 11.02

RURALES  
 N = 253  
 $\bar{X}$  = 30.27  
 S = 9.15

Rc. = 0.42

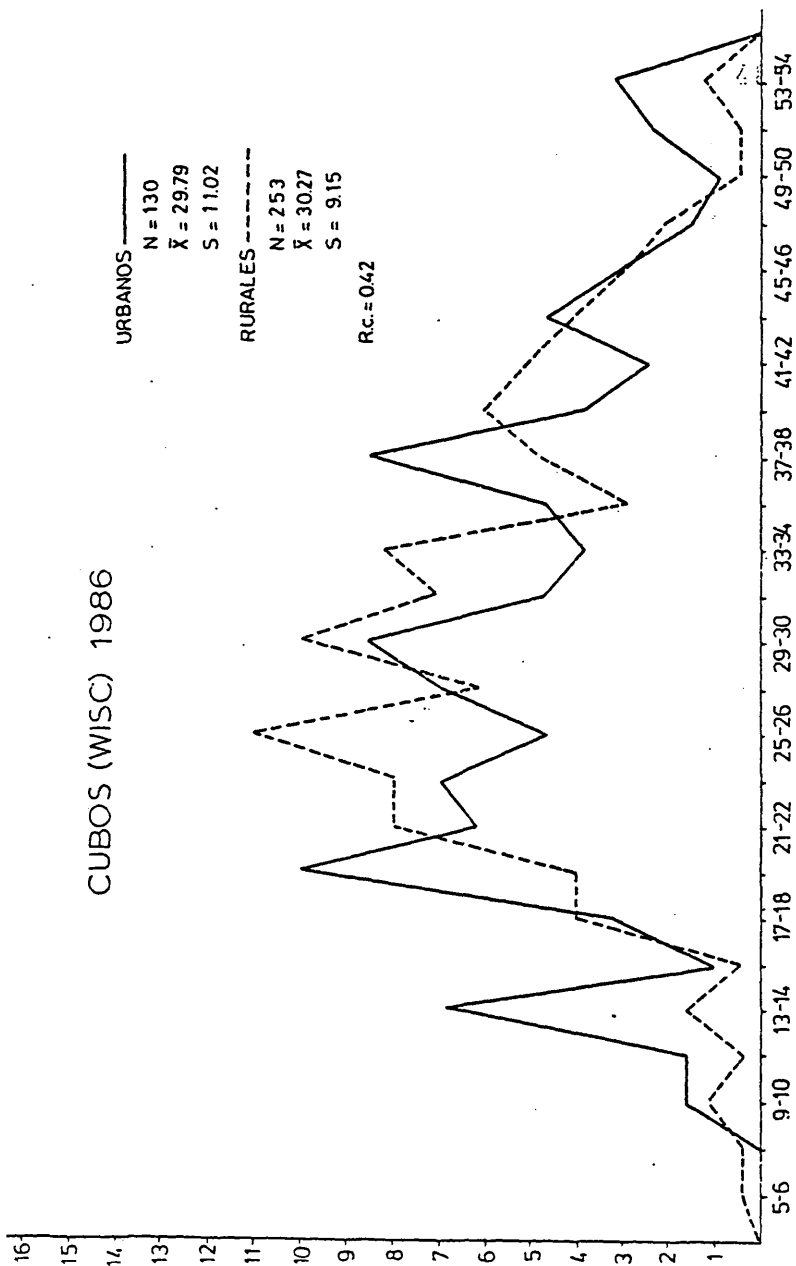


FIGURA 2.19. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN CUBOS, 1986.

TABLA 2.19. RESUMEN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES  
TIPICAS DE NIÑOS URBANOS Y RURALES DE TENERIFE EN  
1986.

VARIABLES	MUESTRA URBANA		MUESTRA RURAL	
	MEDIAS	DESV. TIPICA	MEDIAS	DESV. TIPICA
RAVEN	30.10	3.86	30.79	4.08
TEA V	32.66	6.66	32.67	6.59
TEA R	20.39	3.61	20.26	3.47
TEA C	23.94	6.67	24.32	6.61
PMA	19.87	8.95	18.77	9.24
MEM. LOG.	21.87	5.95	20.60	7.01
MEM. NUM.	11.64	2.60	11.56	2.09
MEM. ASOC.	37.15	5.86	34.37	7.85
CARAS	33.39	8.32	30.86	7.83
CUBOS	29.79	11.02	30.27	9.15

PERFILES DERIVADOS Y

NORMALIZADOS DE APTITUDES

A continuación se recogen los perfiles de las muestras urbana y rural sobre las que hemos realizado nuestro estudio.

Han sido elaboradas en función de los baremos españoles correspondientes a los niños de diez y once años que estudian 5º de EGB.

Las desviaciones con respecto a las puntuaciones medias de estos baremos se han derivado sobre la base de una media de 100 y de una desviación típica de 20. Este sistema, que es el mismo utilizado en la tipificación de Army General Classification Test (AGCT) permite obtener unas puntuaciones suficientemente discriminatorias y, además, muy similares al sistema de perfiles utilizado por Vernon en sus estudios transculturales, aunque este autor elabora sus perfiles con las medianas de los grupos y no con las medias.

El análisis de estos perfiles es sencillo: una mirada rápida permite hacernos una idea de la posición relativa de las puntuaciones de cada muestra tanto con respecto a otras puntuaciones de esa misma muestra, como con respecto a las puntuaciones de los baremos. Al mismo tiempo, nos permite comparar las muestras urbanas con las rurales.

Se podrá comprobar que ambos perfiles se han elaborado basándonos en las puntuaciones de las siguientes pruebas: Raven, TEA - 1, Memoria, Caras, Cubos, PMA (espacial).

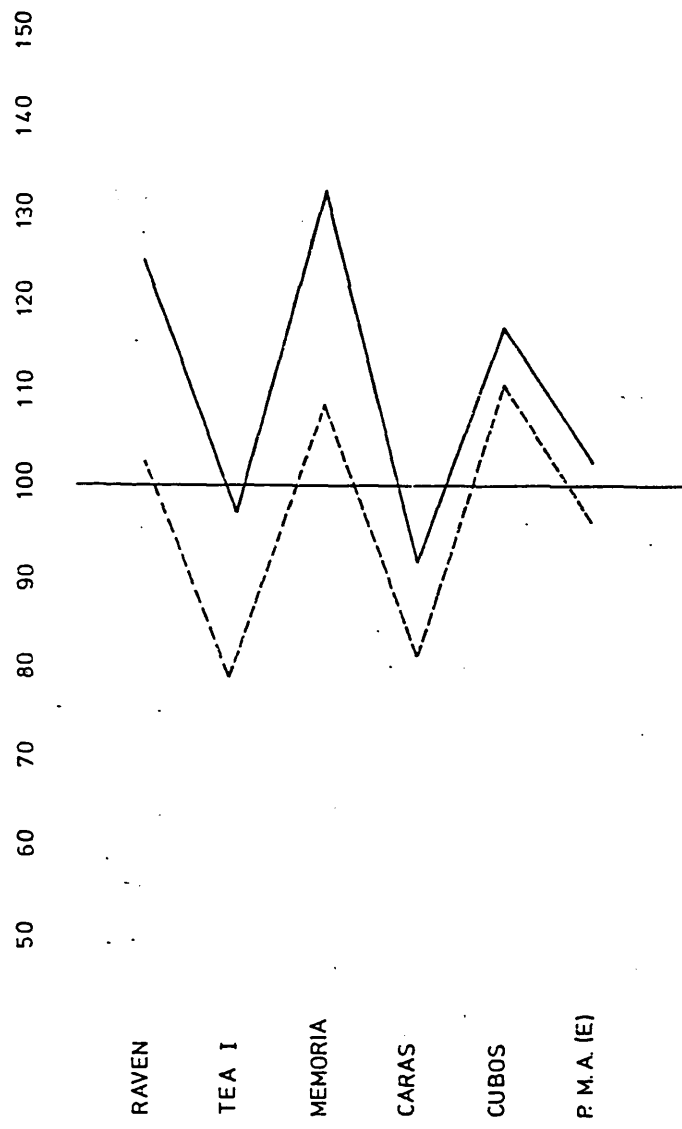


FIGURA 2.20. PERFILES DE APTITUDES URBANO-RURALES, 1976.



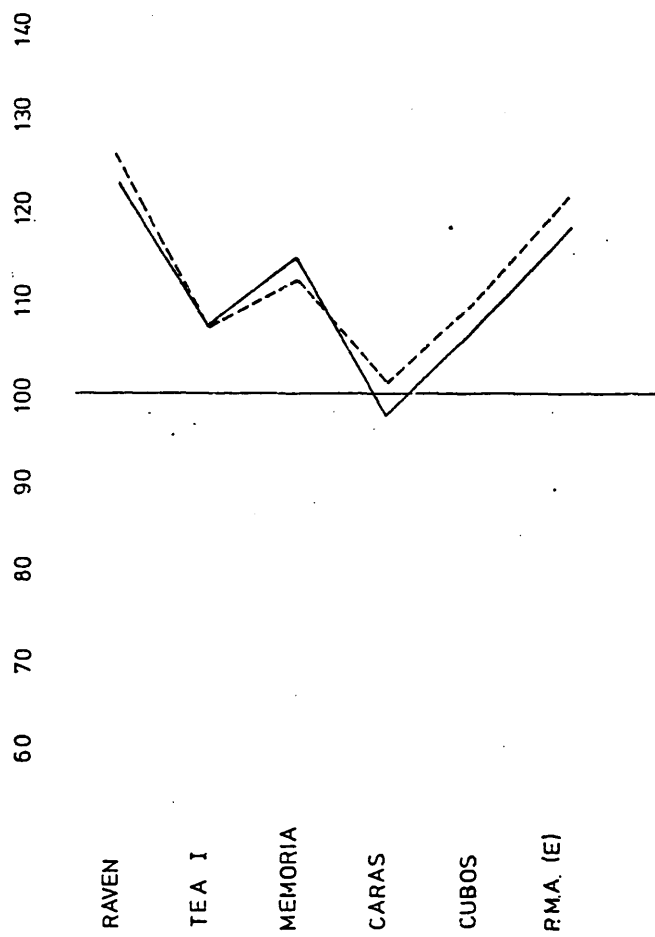


FIGURA 2.21. PERFILES DE APTITUDES URBANO-RURALES, 1986.

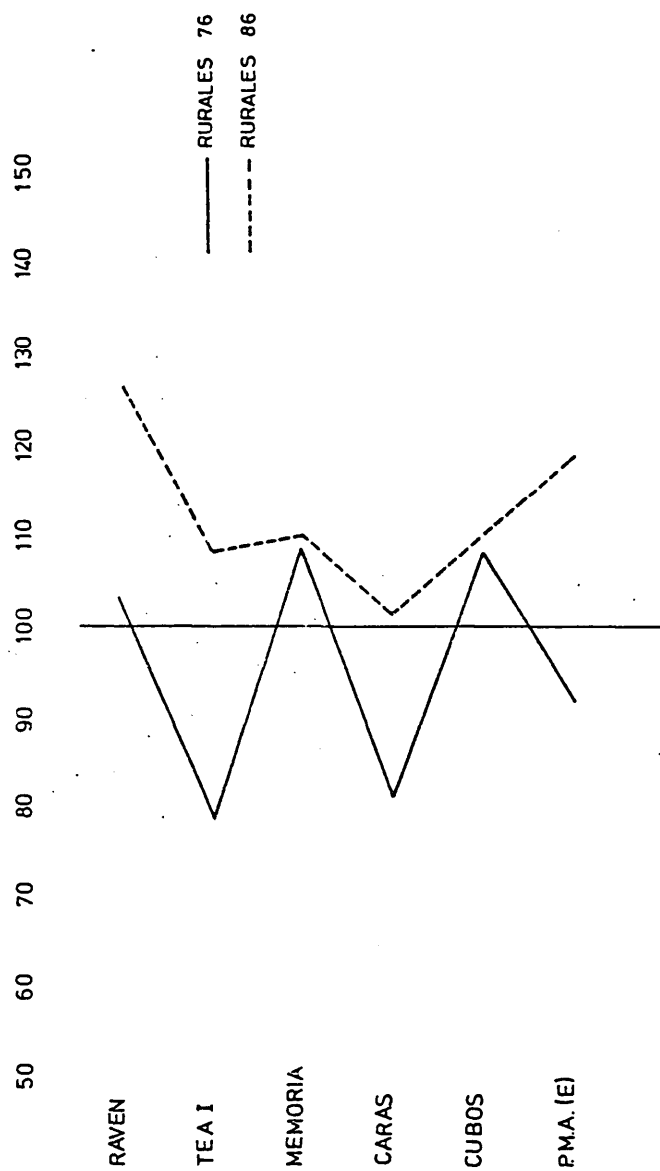


FIGURA 2.22. PERFILES DE APTITUDES RURALES 1976-RURALES 1986.

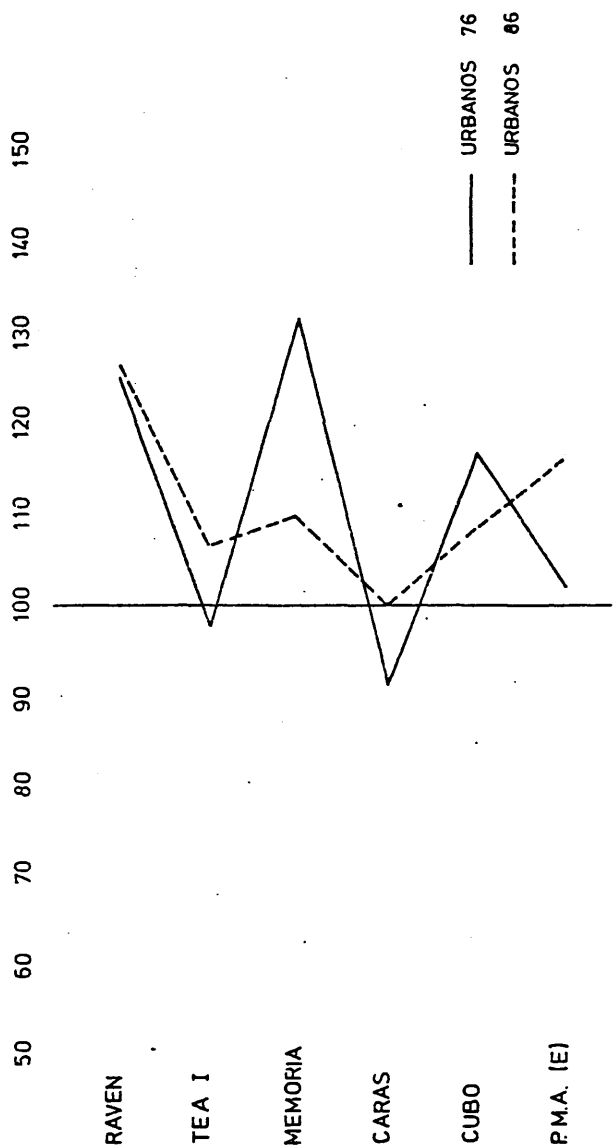


FIGURA 2.23. PERFILES DE APTITUDES URBANOS 1976-URBANOS 1986.

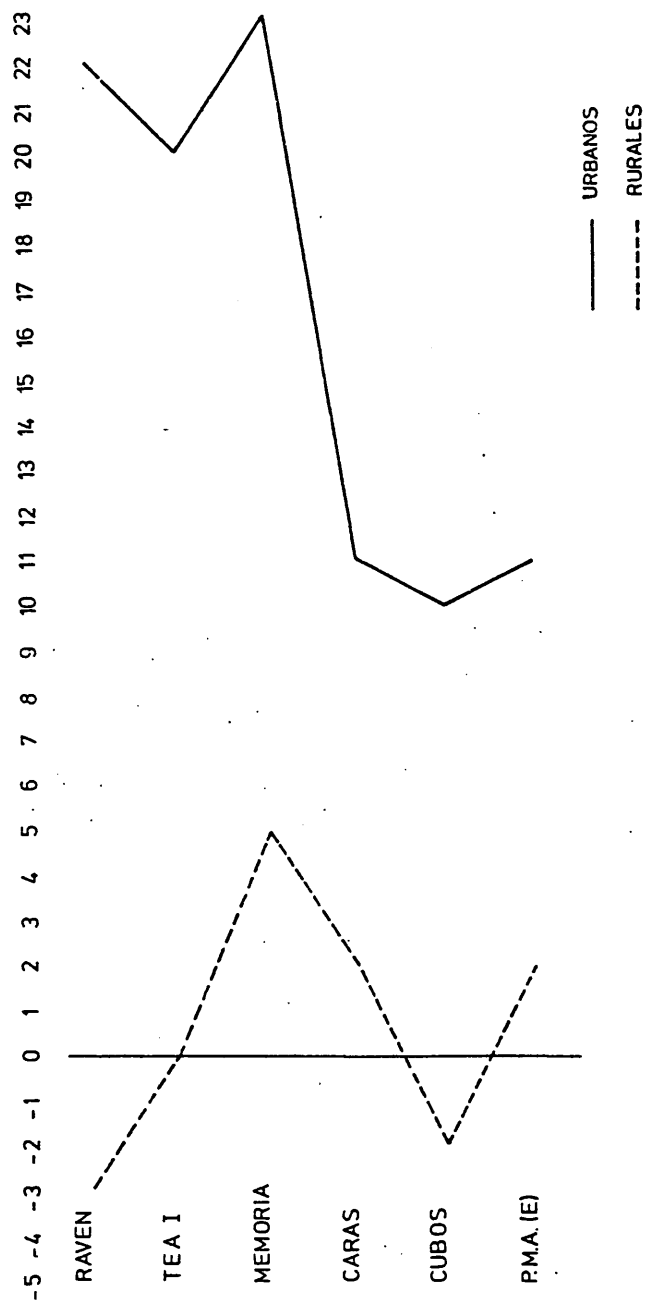


FIGURA 2.24. PERFILES DERIVADOS Y NORMALIZADOS DE LAS DIFERENCIAS URBANO-RURALES 1976-1986.

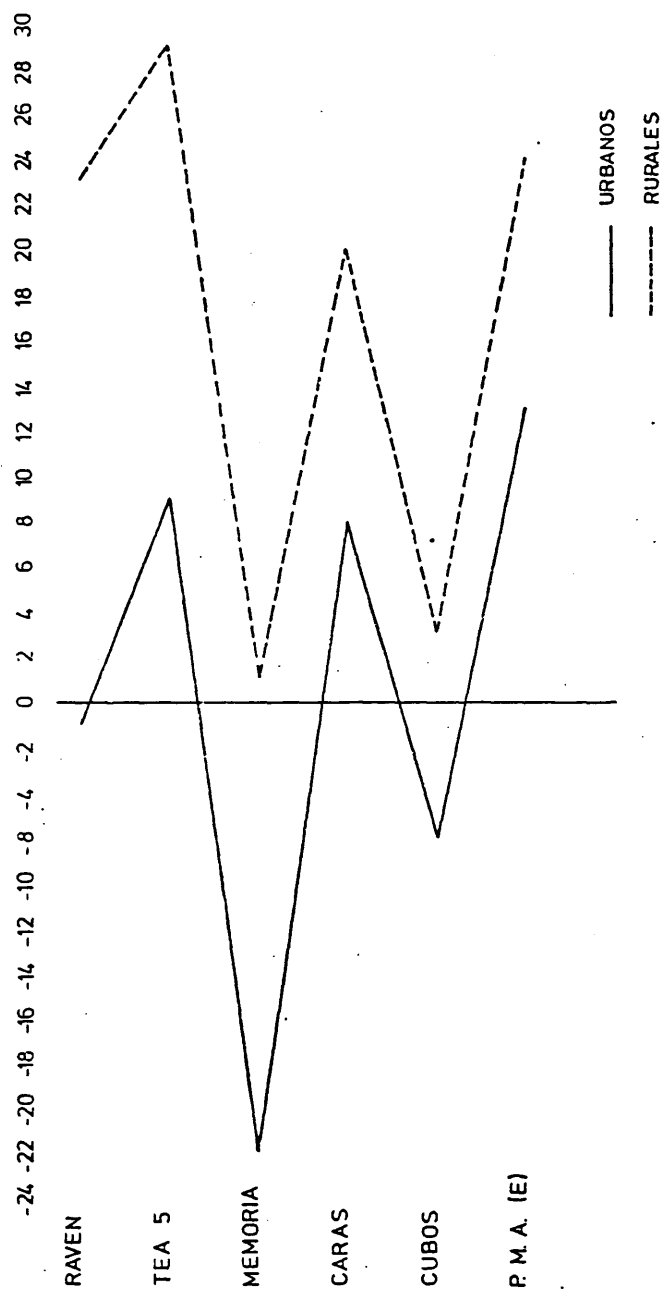


FIGURA 2.25. PERFILES DERIVADOS Y NORMALIZADOS DE LAS DIFERENCIAS URBANO 1986-RURAL 1976 EN APTITUDES.

COMENTARIO A LOS RESULTADOS

Tanto del análisis de los polígonos de frecuencia como, sobre todo, de las diferencias entre perfiles derivados y = normalizados, podemos sacar las siguientes conclusiones en = aptitudes:

1ª En 1976, las diferencias en aptitudes entre niños urbanos y niños rurales de Tenerife de 5ª de EGB eran claramente favorables a los primeros, destacando las diferencias en TEA-1, Memoria total y Raven.

2ª Sin embargo, en algunas aptitudes como Raven, Memoria y cubos, los niños rurales de 5ª de EGB en 1976 puntuaban por encima de la media nacional de los niños de su edad.

3ª Durante el período 1976-1986 tanto los niños urbanos como los rurales han experimentado una mejoría en sus aptitudes; pero esta mejoría ha sido considerablemente más intensa en los niños rurales (16,7 puntos) que en los niños urbanos (1,8 puntos).

4ª Los niños rurales, durante el período indicado, han experimentado una mejora en todas las aptitudes medidas, registrándose una mejora máxima en Raven (23 puntos) y TEA-1 = (29 puntos) y mínima en memoria (1 punto).

5ª Los niños urbanos por el contrario, aunque han mejorado ligeramente su promedio, han empeorado en su rendimiento en algunas pruebas, especialmente en memoria (-22 puntos) y en cubos (-8 puntos).

6ª Como consecuencia de esta diferente evolución las diferencias urbano-rurales han disminuido significativamente = de un valor medio de 16 puntos en 1976 (diferencia significativa con un  $p < 0.01$ ) a un valor medio de 0,67 puntos en 1986.

(diferencia no significativa)

7<sup>o</sup> Estos resultados pueden ir en el sentido indicado en el apartado de los objetivos de la investigación y operativizado en las hipótesis: las mejoras en política educativa han beneficiado más a los grupos tradicionalmente menos favorecidos.

8<sup>o</sup> Las diferencias en la evolución de los niños rurales y urbanos se pueden deber, asimismo, a un cambio notable en los principios educativos de los primeros, particularmente en lo referente a una menor insistencia en los recursos memorísticos.



EVOLUCION DE LA CREATIVIDAD DE  
LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES DE  
TENERIFE (1976-1986)

. DISTRIBUCIONES Y POLIGONOS

DE FRECUENCIA

TABLA 2.20. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN CREATIVIDAD TOTAL DE LOS NIÑOS URBANOS Y  
RURALES DE TENERIFE EN 1976.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
79-82	1	1.29	79-82	1	0.66
75-78	1	1.29	75-78	1	0.66
71-74	1	1.29	71-74	1	0.66
67-70	2	2.59	67-70	3	2
63-66	3	3.88	63-66	4	2.66
59-62	5	6.48	59-62	9	5.99
55-58	11	14.28	55-58	8	5.32
51-54	10	12.98	51-54	25	16.66
47-50	7	9.08	47-50	21	13.99
43-46	8	10.38	43-46	12	7.99
39-42	10	12.98	39-42	13	8.66
35-38	8	10.38	35-38	13	8.66
31-34	6	7.78	31-34	15	10
27-30	2	2.59	27-30	14	9.33
23-26	0	0	23-26	4	2.66
19-22	2	2.50	19-22	3	2
15-18	0	0	15-18	3	2
	77	100		150	100

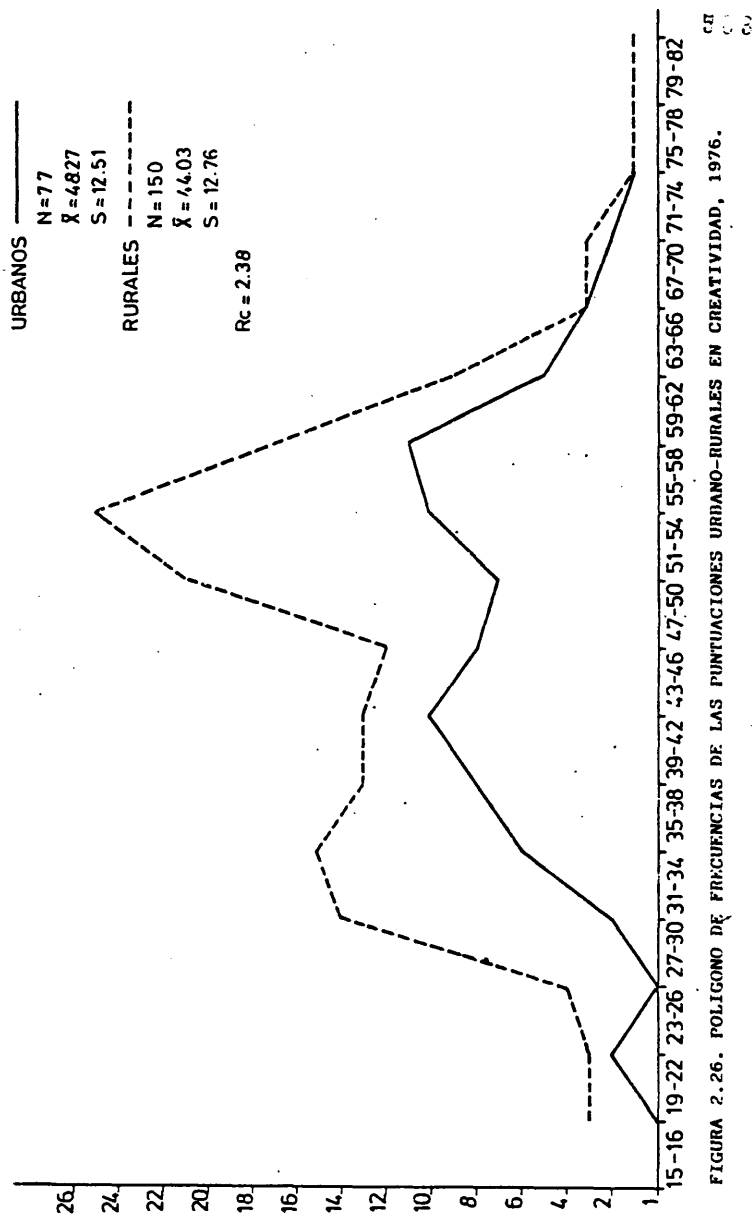


TABLA 2.21. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES EN FLEXIBILIDAD DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES DE TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
39-40	1	0.8	39-40	0	0
37-38	0	0	37-38	1	0.4
35-36	0	0	35-36	0	0
33-34	2	1.6	33-34	2	0.8
31-32	100	77	31-32	179	70.9
29-30	12	9.2	29-30	11	4.4
27-28	8	6.1	27-28	21	8.3
25-26	4	3.1	25-26	18	7.1
23-24	3	2.3	23-24	4	1.6
21-22	0	0	21-22	8	3.2
19-20	0	0	19-20	4	1.6
17-18	1	0.8	17-18	1	0.4
15-16	0	0	15-16	1	0.4
13-14	0	0	13-14	2	0.8
11-12	0	0	11-12	0	0
9-10	0	0	9-10	0	0
7-8	0	0	7-8	1	0.4
5-6	0	0	5-6	0	0
3-4	0	0	3-4	0	0
1-2	0	0	1-2	0	0
0	0	0	0	0	0
	130	100		253	100

# FLEXIBILIDAD 1986

URBANOS —  
 N = 130  
 $\bar{X}$  = 30.99  
 S = 2.41

RURALES - - -  
 N = 253  
 $\bar{X}$  = 29.98  
 S = 3.92

$R_c = 3.10$

CP  
 CM  
 CH

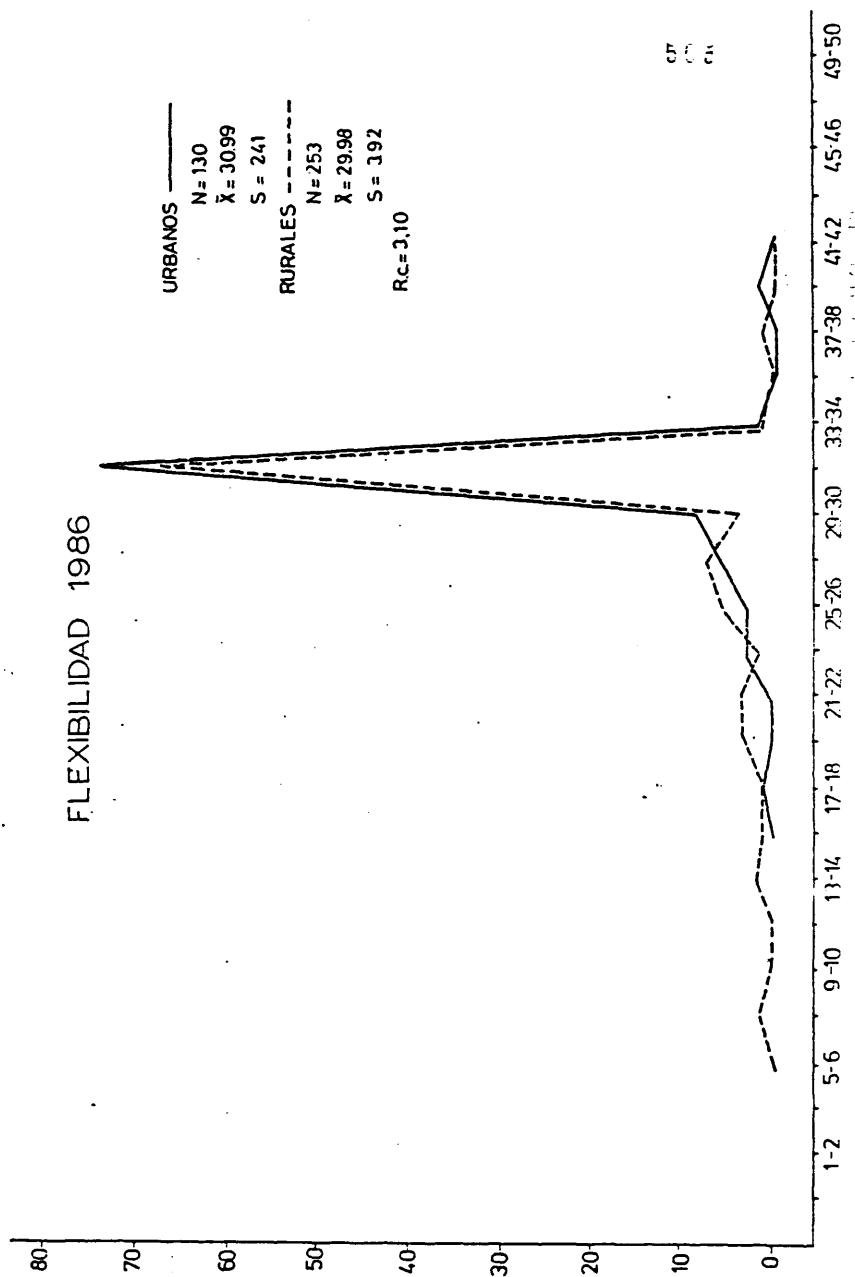


TABLA 2.22. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES EN FLUIDEZ DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES DE TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
36-37	0	0	36-37	1	0.4
34-35	0	0	34-35	0	0
32-33	0	0	32-33	0	0
30-31	0	0	30-31	4	1.6
28-29	1	0.8	28-29	14	5.6
26-27	8	6.2	26-27	33	13
24-25	30	23.1	24-25	62	24.5
22-23	44	34.8	22-23	47	18.6
20-21	22	17.0	20-21	32	12.7
18-19	34	26.2	18-19	50	19.8
16-17	27	20.8	16-17	47	18.6
14-15	18	13.8	14-15	35	13.8
12-13	4	3.0	12-13	30	11.8
10-11	4	3.1	10-11	12	4.7
8-9	1	0.8	8-9	8	3.2
6-7	0	0	6-7	2	0.8
4-5	0	0	4-5	2	0.8
2-3	0	0	2-3	1	0.4
0-1	0	0	0-1	0	0
	<u>130</u>	<u>100</u>		<u>253</u>	<u>100</u>

# FLUIDEZ 1986

URBANOS  
 N = 130  
 $\bar{X}$  = 21.97  
 S = 2.87

RURALES  
 N = 253  
 $\bar{X}$  = 22.63  
 S = 3.77

Rc = 189

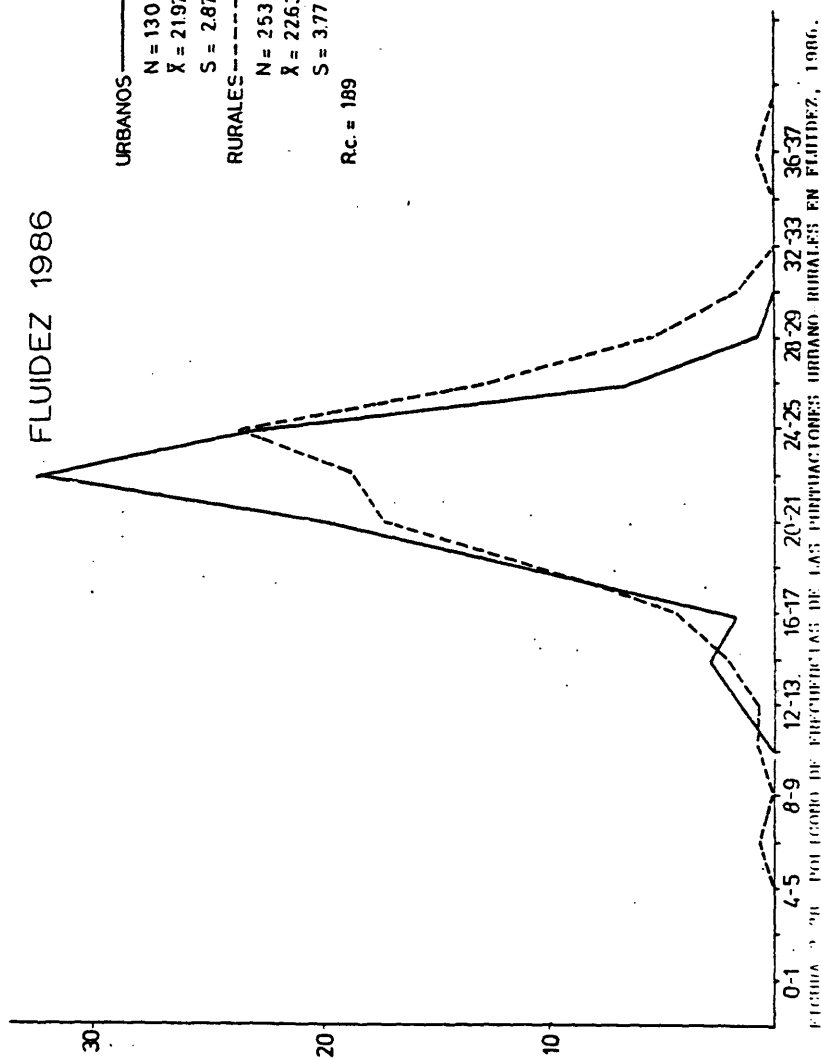


FIGURA 3. GRÁFICO DE FRECUENCIAS DE LAS PERTURBACIONES URBANO RURALES EN FLUIDEZ, 1986.



TABLA 2.23. DISTRIBUCION EN INTERVALOS DE LAS PUNTUACIONES  
EN ORIGINALIDAD DE LOS NIÑOS URBANOS Y RURALES  
DE TENERIFE EN 1986.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
30-31	0	0	30-31	2	0.8
28-29	0	0	28-29	0	0
26-27	2	1.6	26-27	3	1.2
24-25	4	3.1	24-25	4	1.6
22-23	14	10.8	22-23	27	10.7
20-21	22	17.0	20-21	32	12.7
18-19	34	26.2	18-19	50	19.8
16-17	27	20.8	16-17	47	18.6
14-15	18	13.8	14-15	35	13.8
12-13	4	3.0	12-13	30	11.8
10-11	4	3.1	10-11	12	4.7
8-9	1	0.8	8-9	8	3.2
6-7	0	0	6-7	2	0.8
4-5	0	0	4-5	2	0.8
2-3	0	0	2-3	1	0.4
1-0	0	0	1-0	0	0
	<hr/> 130	<hr/> 100		<hr/> 253	<hr/> 100

# ORIGINALIDAD 1986

URBANOS ———  
 N = 130  
 $\bar{X}$  = 18.13  
 S = 3.36

RURALES - - - - -  
 N = 253  
 $\bar{X}$  = 16.71  
 S = 4.14

Rc = 359

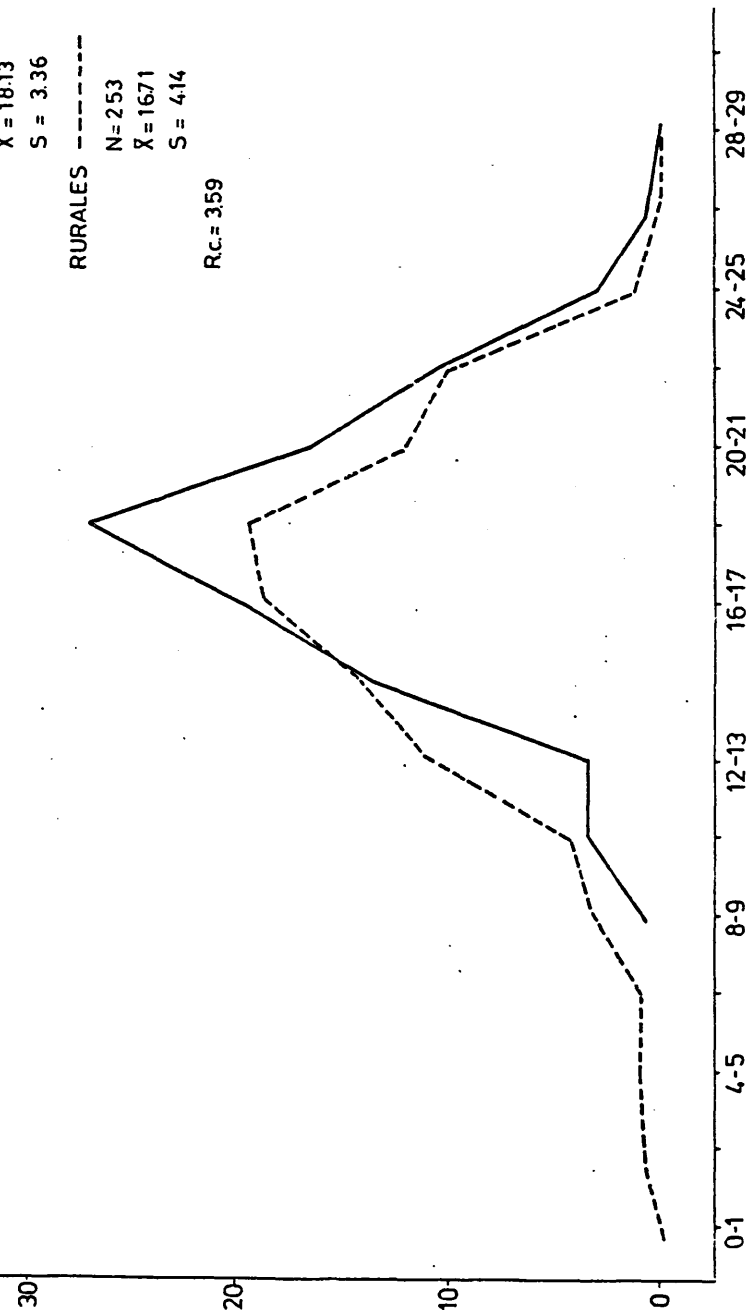


FIGURA 2.29. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN ORIGINALIDAD, 1986.

PERFILES DERIVADOS Y

NORMALIZADOS DE CREATIVIDAD

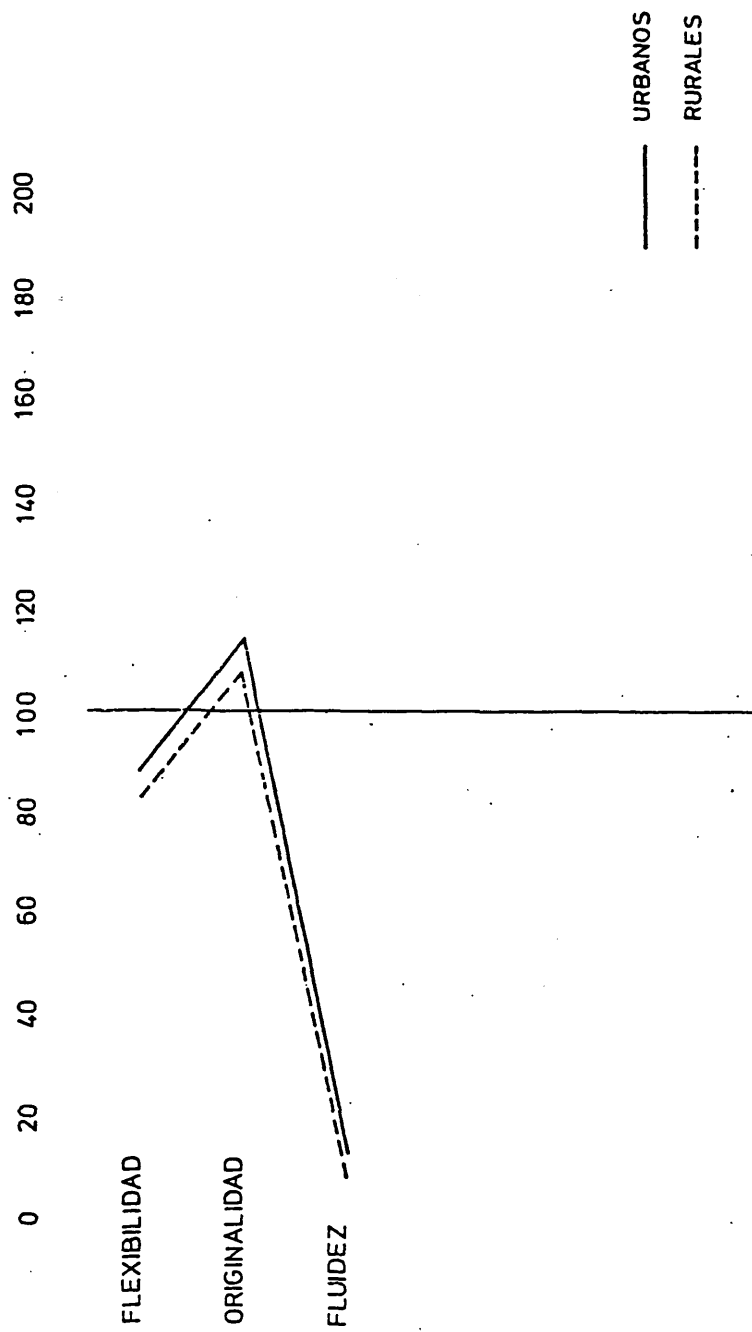


FIGURA 2.30. PERFILES DERIVADOS Y NORMALIZADOS EN CREATIVIDAD URBANO-RURALES, 1976.

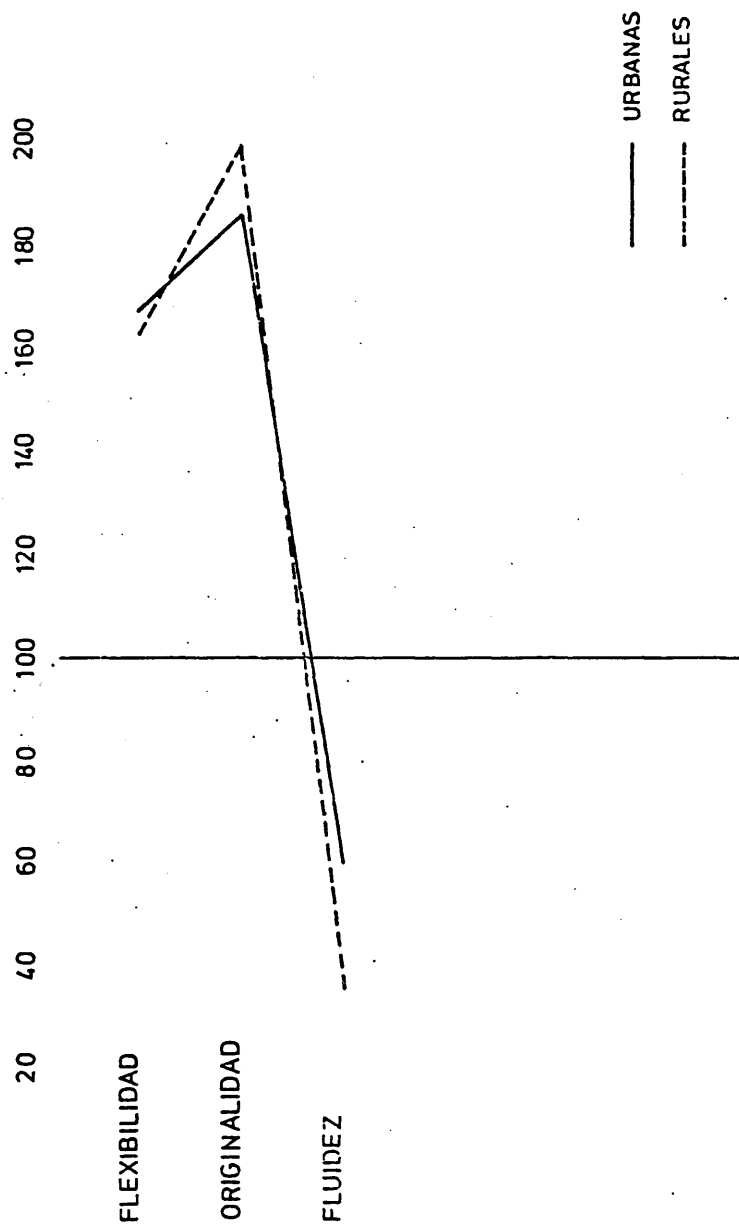


FIGURA 2.31. PERFILES DERIVADOS Y NORMALIZADOS EN CREATIVIDAD URBANO-RURALES, 1986.

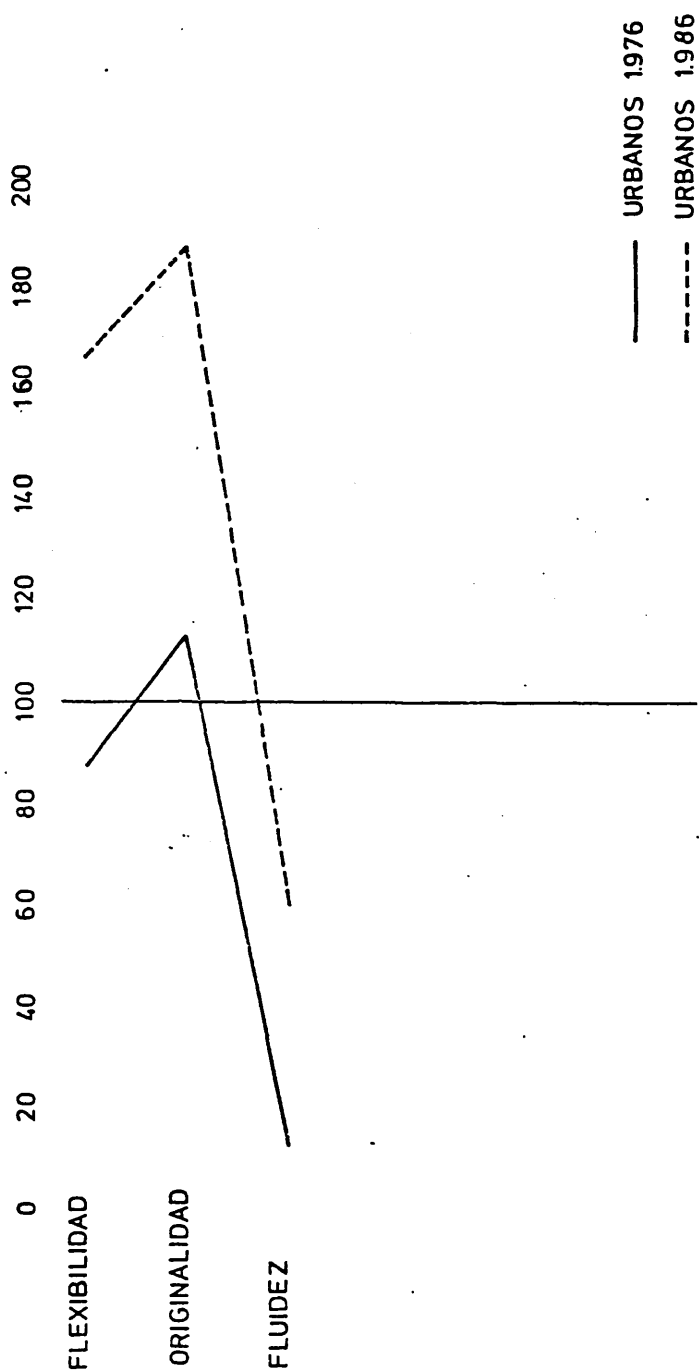
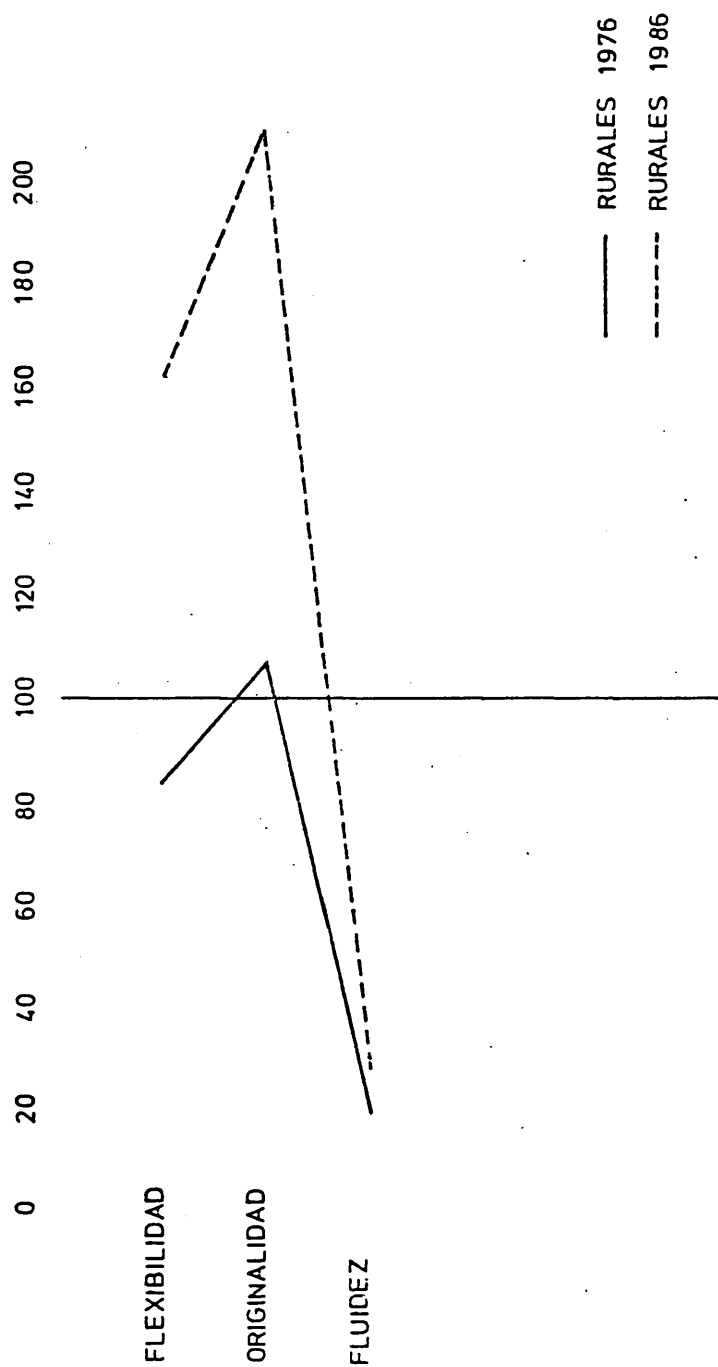


FIGURA 2.32. PERFILES DERIVADOS Y NORMALIZADOS EN CREATIVIDAD URBANOS 1976-URBANOS 1986.



CT  
1.1  
164

FIGURA 2.33. PERFILES DERIVADOS Y NORMALIZADOS EN CREATIVIDAD RURALES 1976-RURALES 1986.

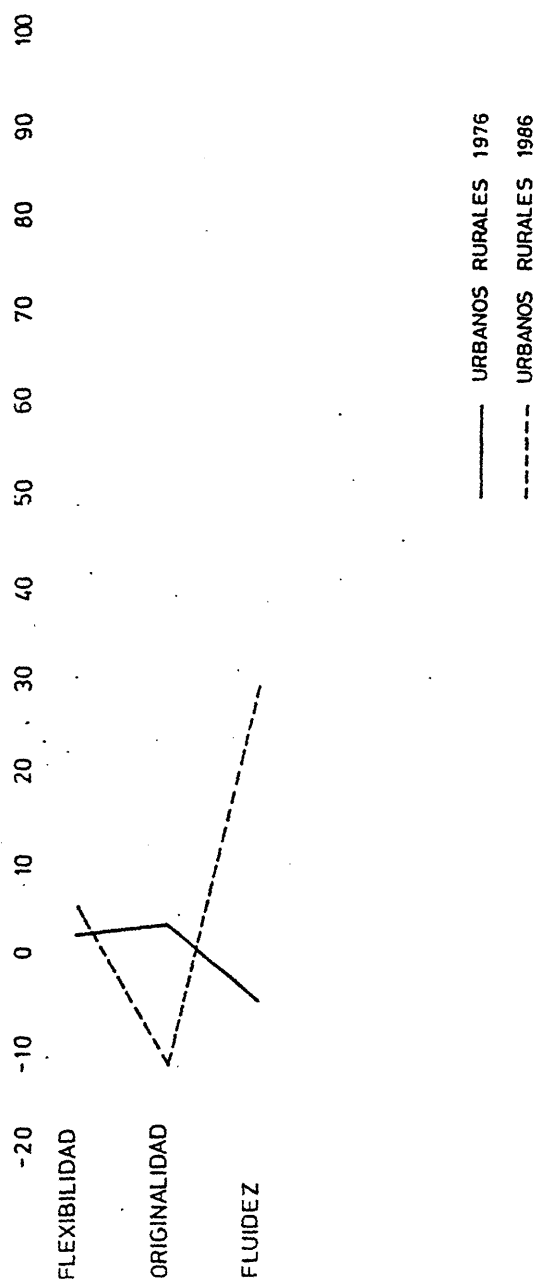


FIGURA 2.34. PERFILES DERIVADOS Y NORMALIZADOS DE LAS DIFERENCIAS URBANO-RURALES 1976 Y URBANO-RURALES 1986 EN CREATIVIDAD.

CR  
PA  
CT



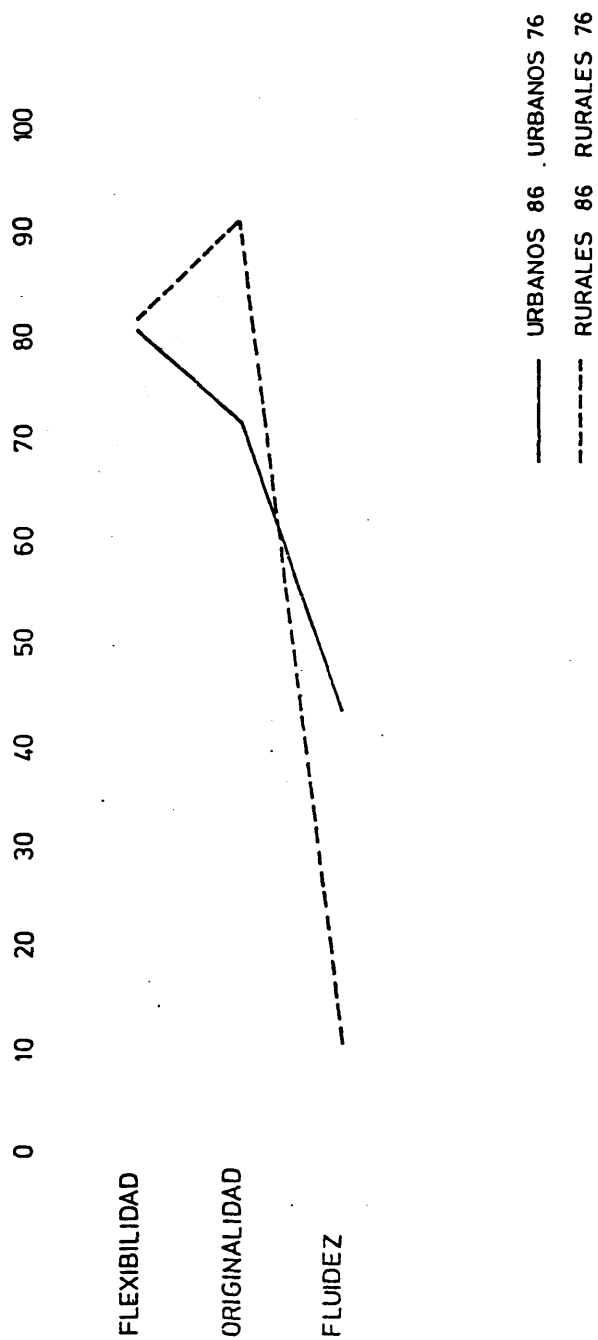


FIGURA 2.35. PERFILES DERIVADOS Y NORMALIZADOS DE LAS DIFERENCIAS URBANO 1986-URBANOS 1976 Y RURALES 1986-RURALES 1976 EN CREATIVIDAD.

COMENTARIO A LOS RESULTADOS

Tanto del análisis de los polígonos de frecuencia como, sobre todo, de las diferencias entre perfiles derivados y = normalizados, podemos sacar las siguientes conclusiones en = el área de la creatividad:

1ª Las puntuaciones en las variables de creatividad no presentan diferencias significativas entre niños urbanos y = rurales en Fluidez, aunque sí en Originalidad y Flexibilidad, tanto en 1976 como en 1986.

2ª Las puntuaciones en creatividad en las tres variables indicadas se han visto incrementadas notablemente en valores absolutos durante el período estudiado, pero este incremento ha afectado prácticamente por igual a los niños urbanos y rurales, de modo que las diferencias no se han visto afectadas.

3ª Estos resultados parecen ir en la dirección de nuestras hipótesis, en el sentido de que las mejoras educativas producen un menor efecto reductor de las diferencias en el = área de la creatividad.

4ª Es interesante subrayar que las puntuaciones en Flexibilidad y Originalidad de los niños, tanto urbanos como rurales, son superiores a los baremos en 1986. Sin embargo, = persisten unas puntuaciones en Fluidez notablemente inferiores a la media nacional.

EVOLUCION DE LAS RELACIONES ENTRE

APTITUDES Y CREATIVIDAD EN NIÑOS

URBANOS Y RURALES DE TENERIFE

(1976-1986)

RESULTADOS DE LOS ANALISIS

FACTORIALES

TABLA 2.24. MUESTRA URBANA CANARIA (1976)

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
ORIGINALIDAD TOTAL	0.796
FLEXIBILIDAD TOTAL	0.571
FLUIDEZ TOTAL	0.921
<u>FACTOR I: CREATIVIDAD</u>	

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
RAVEN	0.770
TEA - 1	0.815
CUBOS	0.820
PMA - E	0.604
MEMORIA	0.737
CARAS	0.485
<u>FACTOR II: INTELIGENCIA Y APTITUDES</u>	

$$r_{I \ II} = 0.094$$

TABLA 2.25. MUESTRA RURAL CANARIA (1976)

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
FLUIDEZ TOTAL	0.996
FLEXIBILIDAD TOTAL	0.544
<u>FACTOR I: CREATIVIDAD</u>	

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
TEA - 1	0.836
CARAS	0.749
RAVEN	0.733
CUBCS	0.686
MEMORIA	0.661
PMA - E	0.592
<u>FACTOR II: INTELIGENCIA Y APTITUDES</u>	

$$r_{I \ II} = 0.032$$

TABLA 2.26. MUESTRA URBANA CANARIA (1986)

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
TEA CALCULO	0.695
MEMORIA LOGICA	0.679
MEMORIA NUMERICA	0.625
CARAS DE YELA	0.357
MATEMATICAS	0.405
MEMORIA ASOCIATIVA	0.472
TEA - V	0.403
SOCIALES	0.493

FACTOR I: CALCULO, MEMORIA Y RENDIMIENTO (20% VT)

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
CUBOS	0.788
RAVEN	0.741
TEA - R	0.592
TEA - V	0.289
NATURALES	-0.373
CARAS DE YELA	0.486

FACTOR II: INTELIGENCIA Y APTITUDES VERBALES Y ESPACIALES (10%)

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
ORIGINALIDAD	0.765
FLEXIBILIDAD	0.732
FLUIDEZ	0.729

FACTOR III: GENERAL DE CREATIVIDAD (8% VT)



<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
E. FISICA	0.853
PLASTICA	0.639
MEMORIA ASOCIATIVA	0.498
NATURALES	0.268
<u>FACTOR IV: RENDIMIENTO ESCOLAR PRACTICO (6,4% VT)</u>	

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
RELIGION	0.781
LENGUA	0.530
MATEMATICAS	0.382
SOCIALES	0.318
NATURALES	0.417
<u>FACTOR V: RENDIMIENTO ESCOLAR TEORICO (6,3% VT)</u>	

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
MEMORIA LOGICA	-0.367
MEMORIA NUMERICA	0.385
TEA - R	-0.459
FLUIDEZ	-0.298
PMA - E	0.699
TEA - V	-0.273
<u>FACTOR VI: ESPACIAL (6,1% VT)</u>	

TABLA 2.27. MUESTRA RURAL CANARIA (1986)

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
NATURALES	0.834
MATEMATICAS	0.756
SOCIALES	0.750
E. FISICA	0.534
LENGUA	0.445
PLASTICA	0.374
MEMORIA ASOCIATIVA	0.179

FACTOR I: RENDIMIENTO GENERAL (22% VT)

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
MEMORIA NUMERICA	0.892
PMA - E	0.871
LENGUA	0.591
MEMORIA LOGICA	0.437

FACTOR II: MEMORIA (11,3% VT)

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
FLEXIBILIDAD	0.867
FLUIDEZ	0.821
ORIGINALIDAD	0.820

FACTOR III: CREATIVIDAD (9,5% VT)

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
E. FISICA	0.282
CUBOS WISC	0.751
CARAS	0.745
RAVEN	0.629
TEA - R	0.517
TEA - C	0.481

FACTOR IV: INTELIGENCIA Y APTITUDES ESPACIALES (8,5% VT)

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
PMA - E	0.272
FLUIDEZ	0.304
TEA - R	0.333
TEA - V	0.736
MEMORIA LOGICA	0.610
MEMORIA ASOCIATIVA	0.303

FACTOR V: APTITUD VERBAL Y MEMORIA VERBAL (6,7% VT)

<u>CONTENIDO</u>	<u>SATURACION</u>
CUBOS WISC	0.292
RELIGION	0.679
PLASTICA	0.572
MEMORIA ASOCIATIVA	0.433
TEA - C	0.390

FACTOR VI: MIXTO O RESIDUAL (5,9% VT)

DIFERENCIAS EN ESTRUCTURAS FACTORIALES

## NUMERO DE FACTORES

## % DE VARIANZA TOTAL EXPLICADA POR CADA FACTOR

URBANOS:

NUMERO DE FACTORES = 6

% DE LA VARIANZA TOTAL = 56,8%

FACTOR 1 .....	20%
FACTOR 2 .....	10%
FACTOR 3 .....	8%
FACTOR 4 .....	6,4%
FACTOR 5 .....	6,3%
FACTOR 6 .....	<u>6,1%</u>

56,8% de la Varianza Total

RURALES

NUMERO DE FACTORES = 6

% DE LA VARIANZA TOTAL = 63,9%

FACTOR 1 .....	22%
FACTOR 2 .....	11,3%
FACTOR 3 .....	9,5%
FACTOR 4 .....	8,5%
FACTOR 5 .....	6,7%
FACTOR 6 .....	<u>5,9%</u>

63,9% de la Varianza Total

COMENTARIO A LOS RESULTADOS

DEL ANALISIS FACTORIAL

500

Los factores obtenidos mediante el método de Componentes Principales, con rotación oblicua, tanto en 1976 como en 1986, indican la independencia entre aptitudes y creatividad en la muestra urbana y en la rural.

En 1976, en efecto, se obtiene, en niños urbanos y rurales un primer factor de creatividad y un segundo factor de = inteligencia y de aptitudes.

Tabla de la muestra rural 1976

Tabla de la muestra urbana 1976

En el caso de los niños rurales la correlación entre ambos factores es de 0.032, en el caso de los niños urbanos la correlación es de 0.094. El resto de los factores de 1976 = son residuales y explican un porcentaje pequeño de la varianza total.

En 1986 la estructura factorial se ha modificado ligeramente:

Tabla de la muestra rural 1986

Tabla de la muestra urbana 1986

En efecto, al introducir en el análisis factorial las = calificaciones del curso, los resultados registran la incorporación de esas nuevas variables, ausentes en 1976. La creatividad pasa a ocupar, en ambas muestras, un tercer lugar, = explicando este factor solamente un 8% de la varianza total en los niños urbanos y un 9,5% de la misma en los niños rurales.

Las correlaciones entre inteligencia y creatividad, sin embargo, siguen siendo en 1986 positivas, pero muy bajas, lo que no parece confirmar nuestra hipótesis 2.3 en la que esta

blecíamos conclusiones positivas y significativas.

Aparte de la creatividad, cuya relación con el factor = de inteligencia y aptitudes de ambas muestras se representa en las figuras siguientes, es interesante subrayar que en la muestra de niños rurales la memoria constituye un factor independiente, que explica el 11,3% de la varianza, en tanto = que en los niños urbanos este factor no existe como independiente, sino que las pruebas de memorias se incorporan al = Factor I: cálculo, memoria y rendimiento académico.

Asimismo, el rendimiento académico forma un factor propio (el factor I) en la muestra rural, en tanto que en la = muestra urbana se distribuyen las calificaciones en varios = factores (el I, el IV y el V).

Estos resultados parecen indicar que, en general, en = 1986 las aptitudes están más claramente diferenciadas en la muestra rural que en la urbana, lo cual parece contradecir = nuestra hipótesis 2.1.

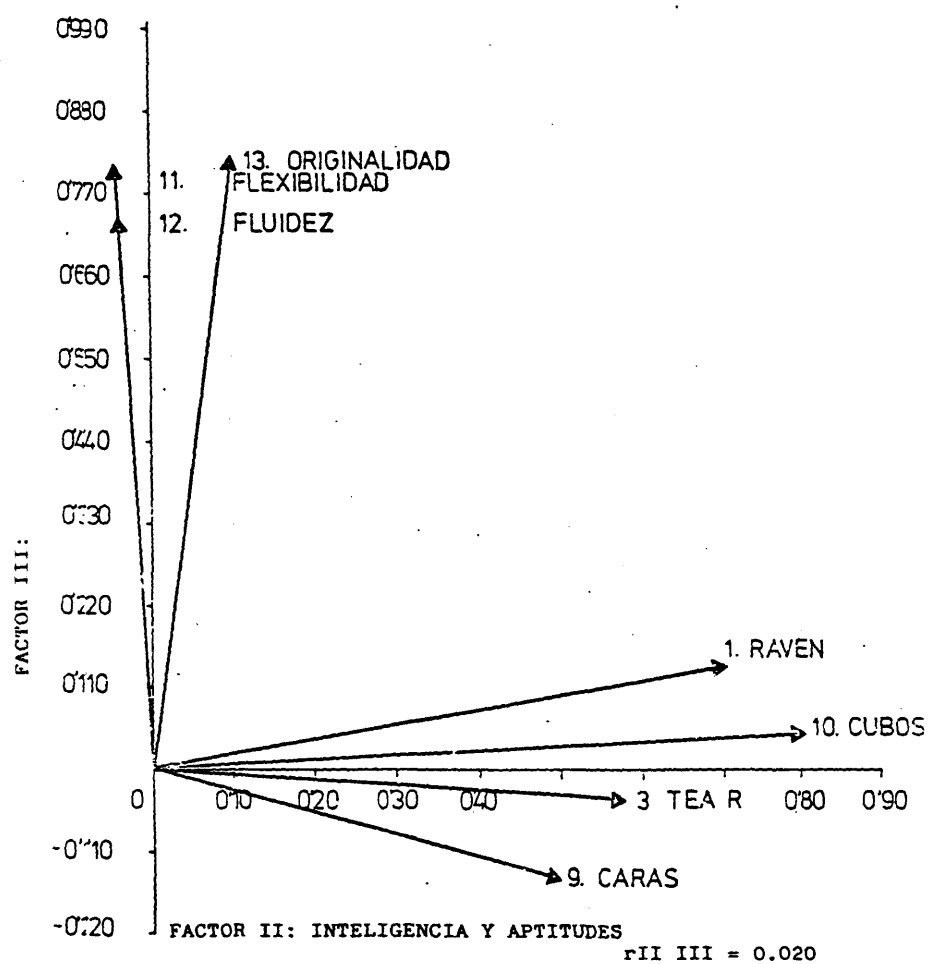


FIGURA 2.36. REPRESENTACION GRAFICA DE LOS FACTORES II Y III  
DE LA MUESTRA URBANA 1986.



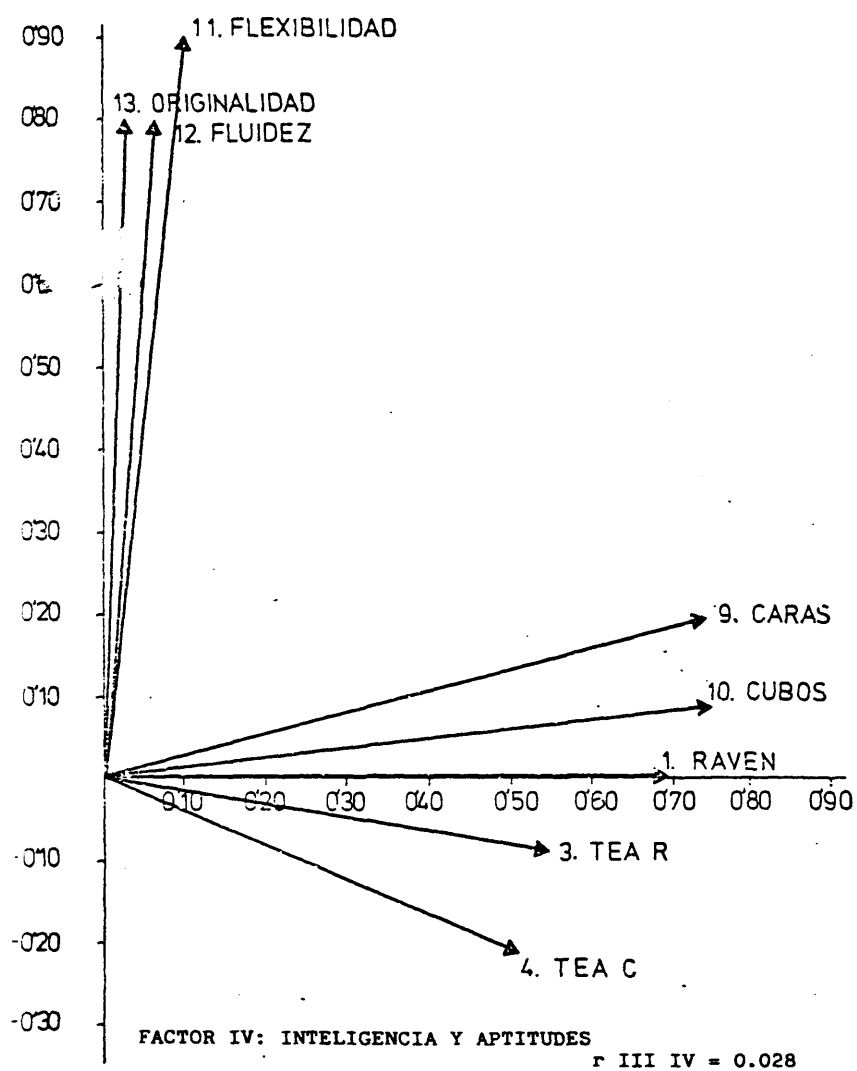


FIGURA 2.37. REPRESENTACION GRAFICA DE LOS FACTORES III Y IV DE LA MUESTRA RURAL 1986.

. RESULTADOS DE LOS ANALISIS  
DE CONGLOMERADOS



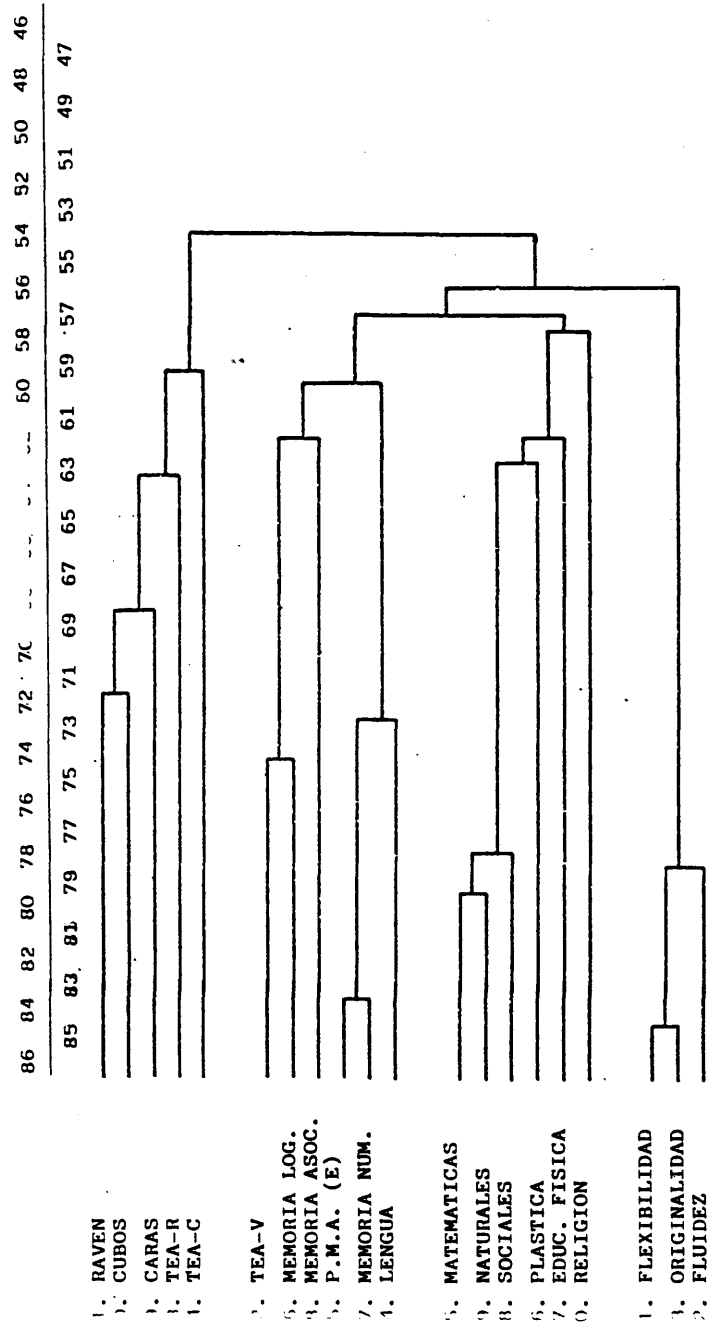


FIGURA 2.39. DENDROGRAMA DEL ANALISIS DE CONGLOMERADOS DE LOS NIÑOS RURALES DE TENERIFE, 1986.

COMENTARIO A LOS RESULTADOS

DEL ANALISIS DE CONGLOMERADO

Hemos recurrido a la técnica de análisis de conglomerados como complemento y réplica de los resultados obtenidos en el Análisis Factorial de Componentes Principales en 1986.

Los resultados obtenidos con los análisis de conglomerados podemos considerarlos como más aproximados que los de los análisis factoriales, por cuanto sus exigencias como técnica estadística son menores: no se implica el supuesto de la normalidad en la distribución, ni la homogeneidad de las desviaciones típicas, ni las escalas de intervalo para la medida.

Estos resultados, con todo, confluyen con los del análisis factorial. Se observa, en efecto, que el dendrograma de la muestra rural presenta unos conglomerados más claramente representativos de cuatro grupos de variables: inteligencia general y razonamiento (1), aptitudes y lengua (2), rendimiento escolar (3) y creatividad (4).

En la muestra urbana, en cambio, los conglomerados 1, 2 y 3 presentan una integración mayor entre sí. Es interesante igualmente destacar que el rendimiento en Plástica, en esta muestra urbana se separa del resto de variables constituyendo un conglomerado aparte. Lo mismo sucede con el PMA - E. En la muestra rural estas variables conglomeran con las demás: el PMA con aptitudes y Plástica con rendimiento escolar.

La técnica de los conglomerados nos permite, además, un cálculo más aproximado de las relaciones entre creatividad, por una parte, e inteligencia y aptitudes, por otra.

En el dendrograma de los rurales, el conglomerado 4 (creatividad) correlaciona aproximadamente 0.10 (proximidad

55) con el conglomerado 1 (inteligencia general) y aproximadamente 0.20 (proximidad 59) con los conglomerados 2 (aptitudes) y 3 (rendimiento) conjuntamente.

En el dendrograma de los urbanos, el conglomerado 4 = (creatividad) presenta correlación nula 0.00 (proximidad 51) con los otros tres conglomerados conjuntamente (1, 2 y 3).

Estos resultados, por tanto, tampoco confirman nuestras hipótesis 2.1 y 2.3.

OTROS RESULTADOS OBTENIDOS

SOBRE LAS MUESTRAS URBANAS

Y RURALES DE 1986



4. CALIFICACIONES ESCOLARES

TABLA 2.28. DISTRIBUCION DE LAS CALIFICACIONES URBANAS  
Y RURALES EN LENGUA (1986).

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
3	0	0	3	28	11.1
2	92	70.9	2	118	46.6
1	38	29.2	1	107	42.3
0	0	0	0	1	0.4
	130	100		253	100

TABLA 2.29. DISTRIBUCION DE LAS CALIFICACIONES URBANAS  
Y RURALES EN MATEMATICAS.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
3	0	0	3	55	21.7
2	86	66.2	2	71	28.1
1	44	33.8	1	127	50.2
	130	100		253	100

TABLA 2.30. DISTRIBUCION DE LAS CALIFICACIONES URBANAS  
Y RURALES EN PLASTICA.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
3	0	0	3	80	31.6
2	128	98.5	2	155	61.3
1	2	1.5	1	18	7.1
	130	100		253	100

11

TABLA 2.31. DISTRIBUCION DE LAS CALIFICACIONES URBANAS Y RURALES EN ED. FISICA.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
3	0	0	3	98	38.4
2	125	96.2	2	150	59.3
1	5	3.8	1	5	2.0
	130	100		253	100

TABLA 2.32. DISTRIBUCION DE LAS CALIFICACIONES URBANAS Y RURALES EN SOCIALES.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
3	0	0	3	68	26.9
2	109	83.8	2	94	37.2
1	21	16.2	1	91	36.0
	130	100		253	100

TABLA 2.33. DISTRIBUCION DE LAS CALIFICACIONES URBANAS Y RURALES EN NATURALES.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
3	0	0	3	51	20.2
2	120	92.3	2	86	34.0
1	9	6.9	1	116	45.8
0	1	0.8	0	0	0
	130	100		253	100

TABLA 2.34. DISTRIBUCION DE LAS CALIFICACIONES URBANAS  
Y RURALES EN RELIGION.

MUESTRA URBANA			MUESTRA RURAL		
Intervalos	Frec.	%	Intervalos	Frec.	%
3	0	0	3	102	40.3
2	127	97.7	2	147	58.1
1	<u>3</u>	<u>2.3</u>	1	<u>4</u>	<u>1.6</u>
	130	100		253	100

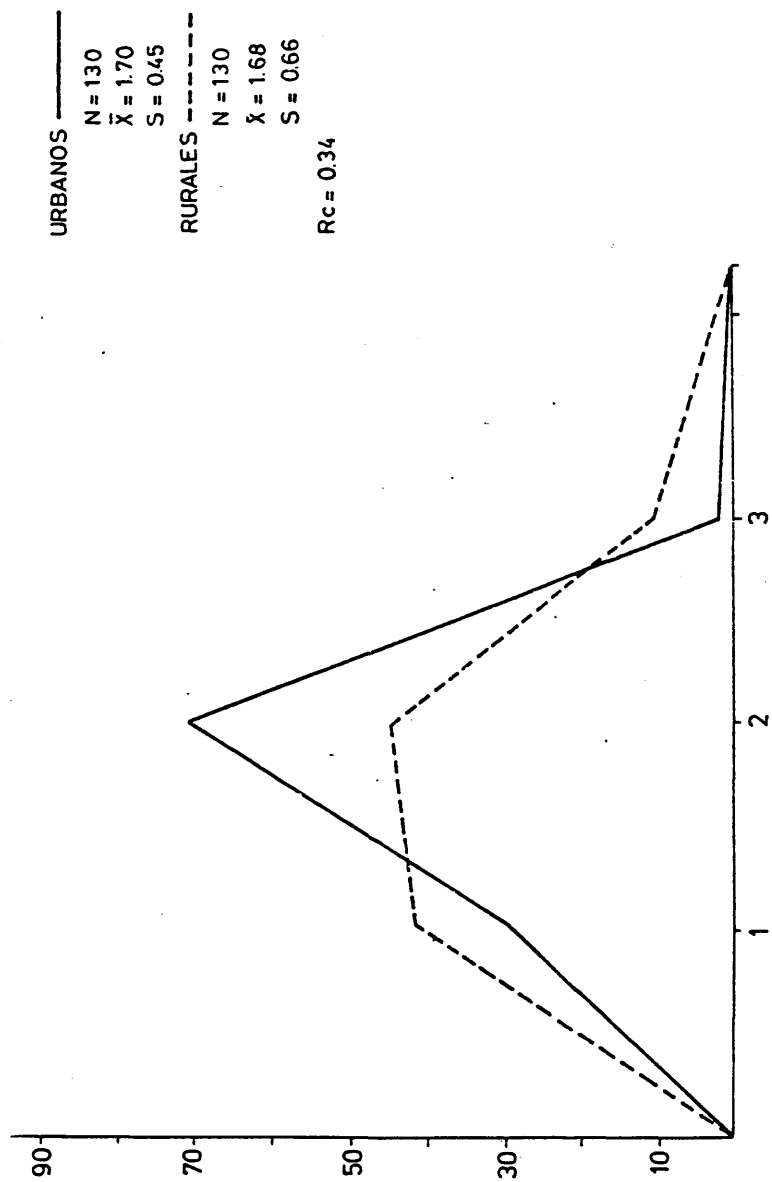


FIGURA 2.40. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN LENGUA, 1986.

# MATEMATICAS

URBANOS —  
 $N = 130$   
 $\bar{X} = 1.66$   
 $S = 0.47$

RURALES - - -  
 $N = 253$   
 $\bar{X} = 1.71$   
 $S = 0.80$

$R_c = 0.82$

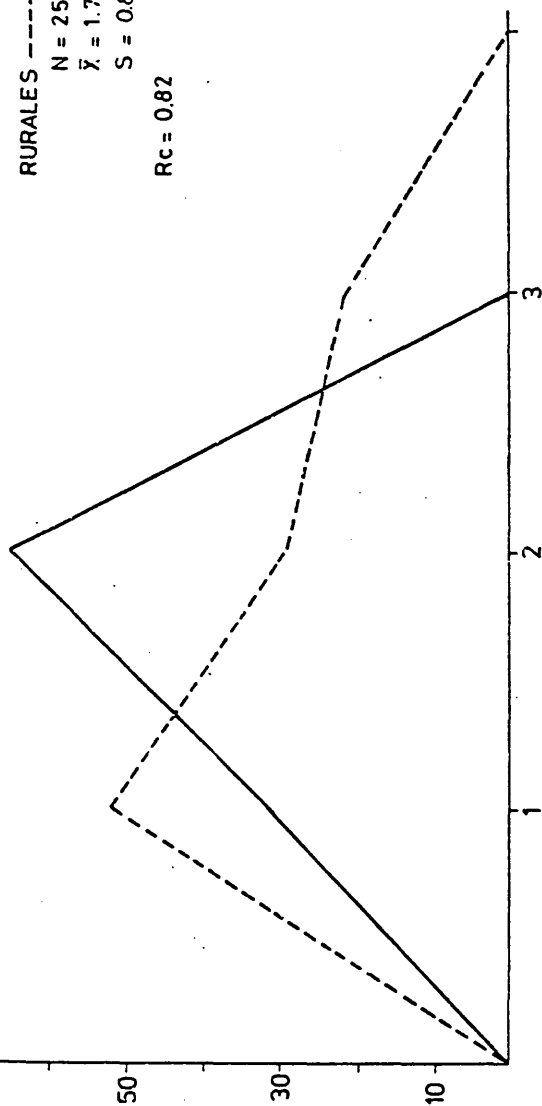


FIGURA 2.41. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN MATEMATICAS, 1986.

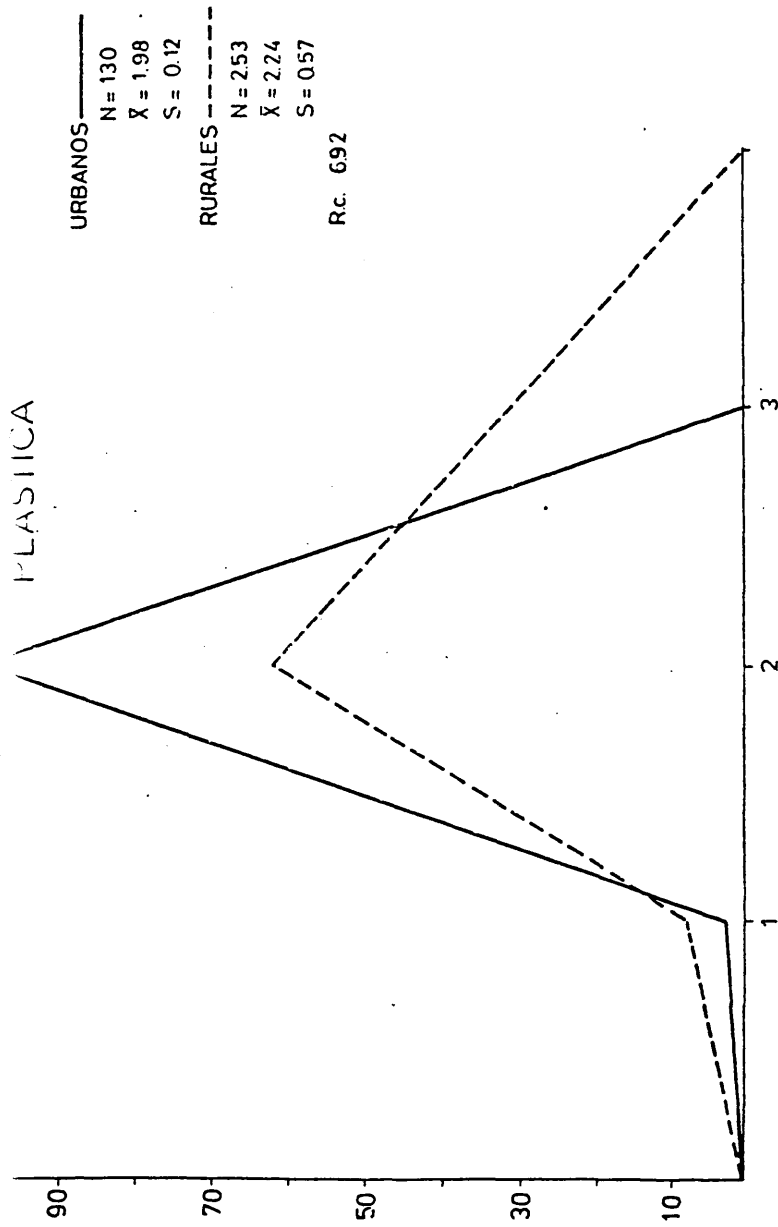


FIGURA 2.42. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN PLASTICA, 1986.

# EDUC. FISICA

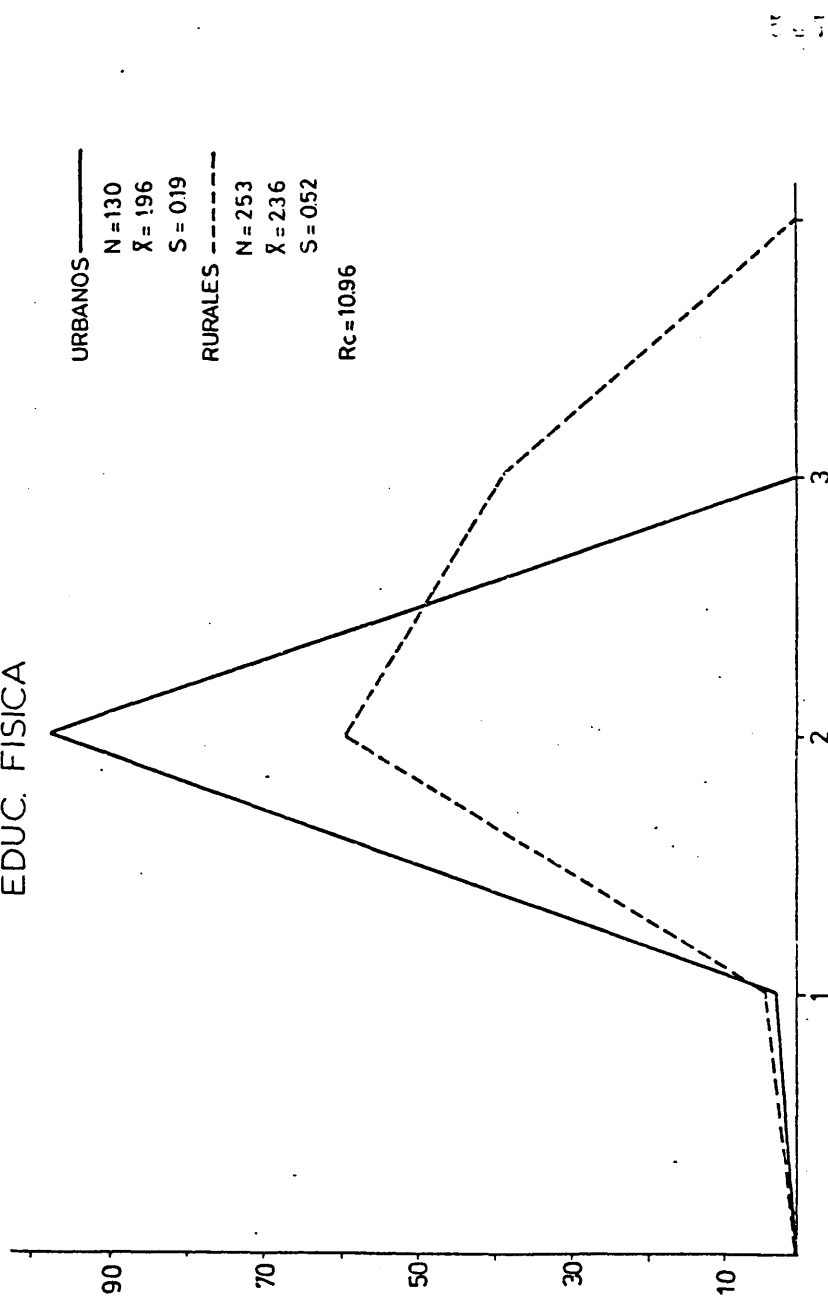


FIGURA 2.43. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN EDUC. FISICA, 1986.



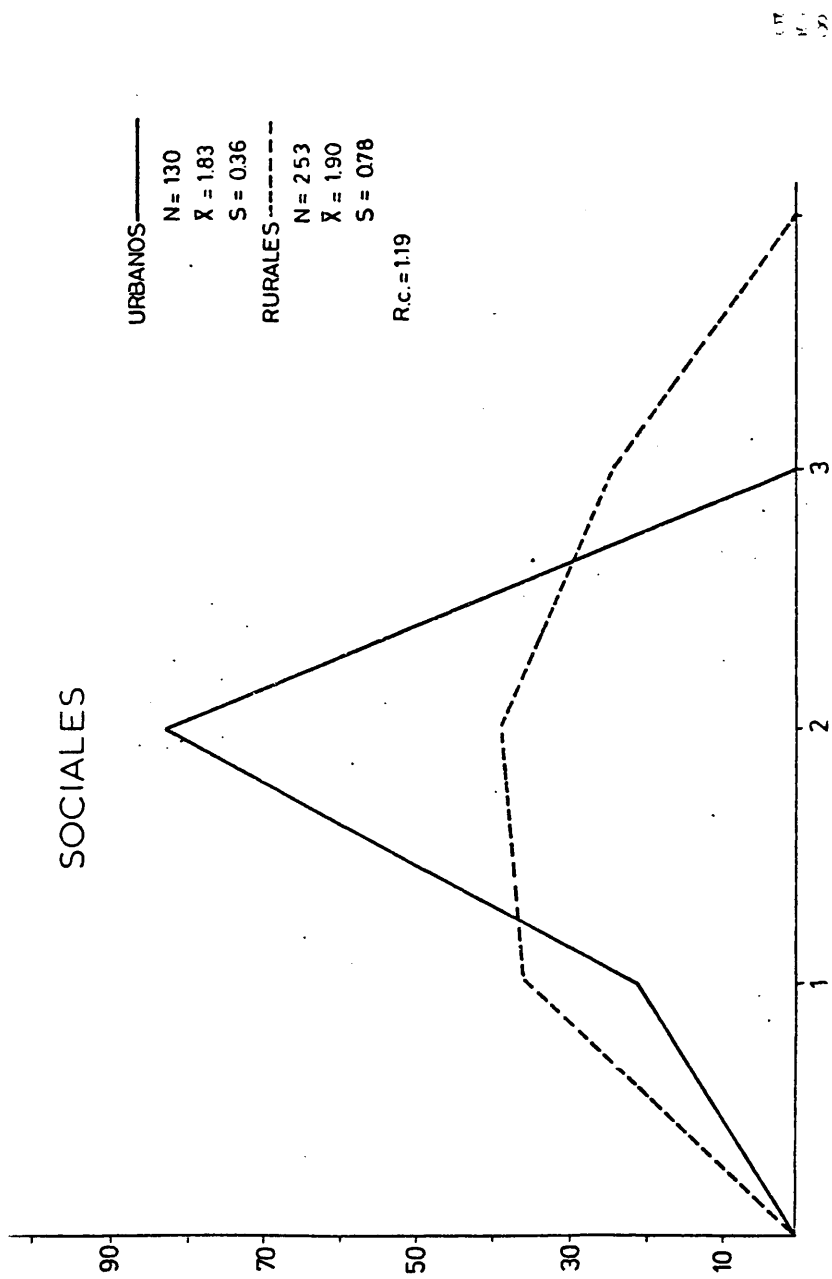


FIGURA 2.44. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN SOCIALES, 1986.

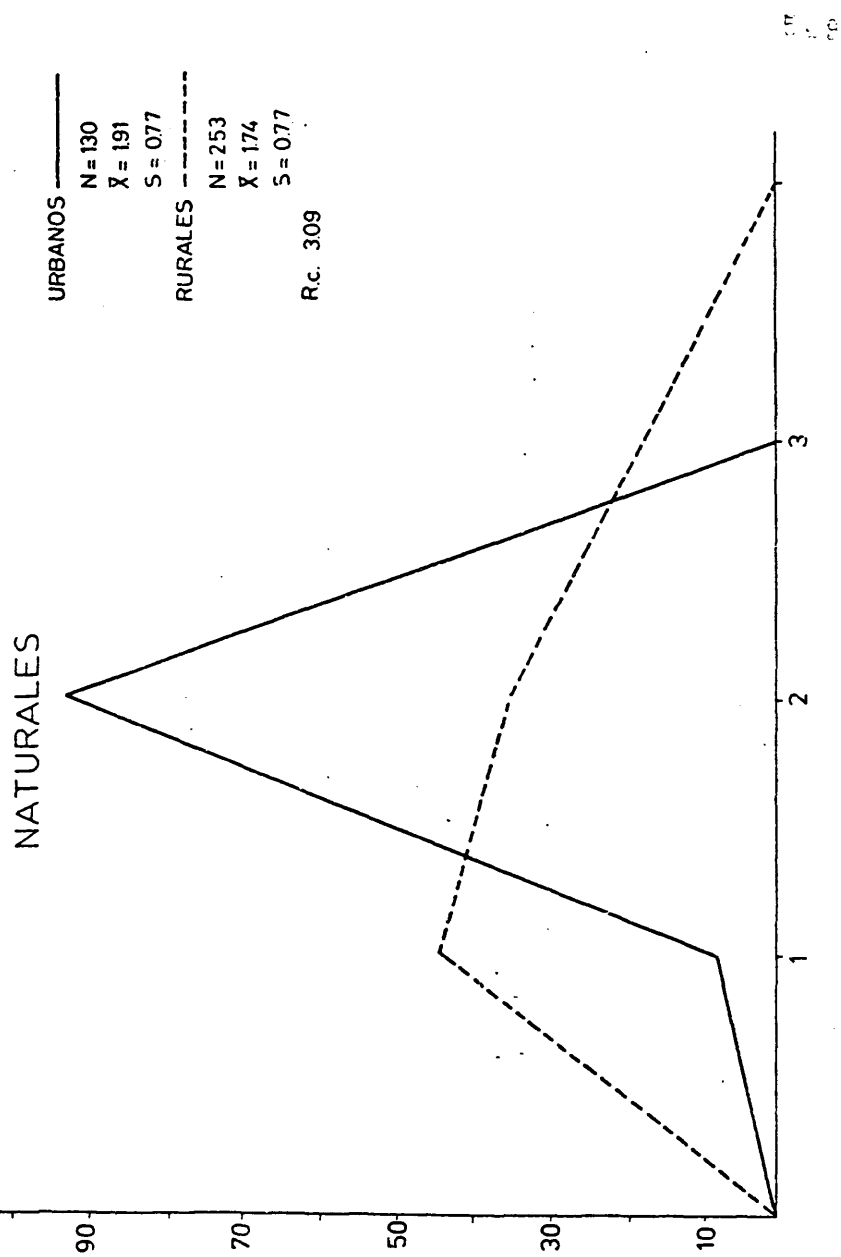


FIGURA 2.45. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN NATURALES, 1986.

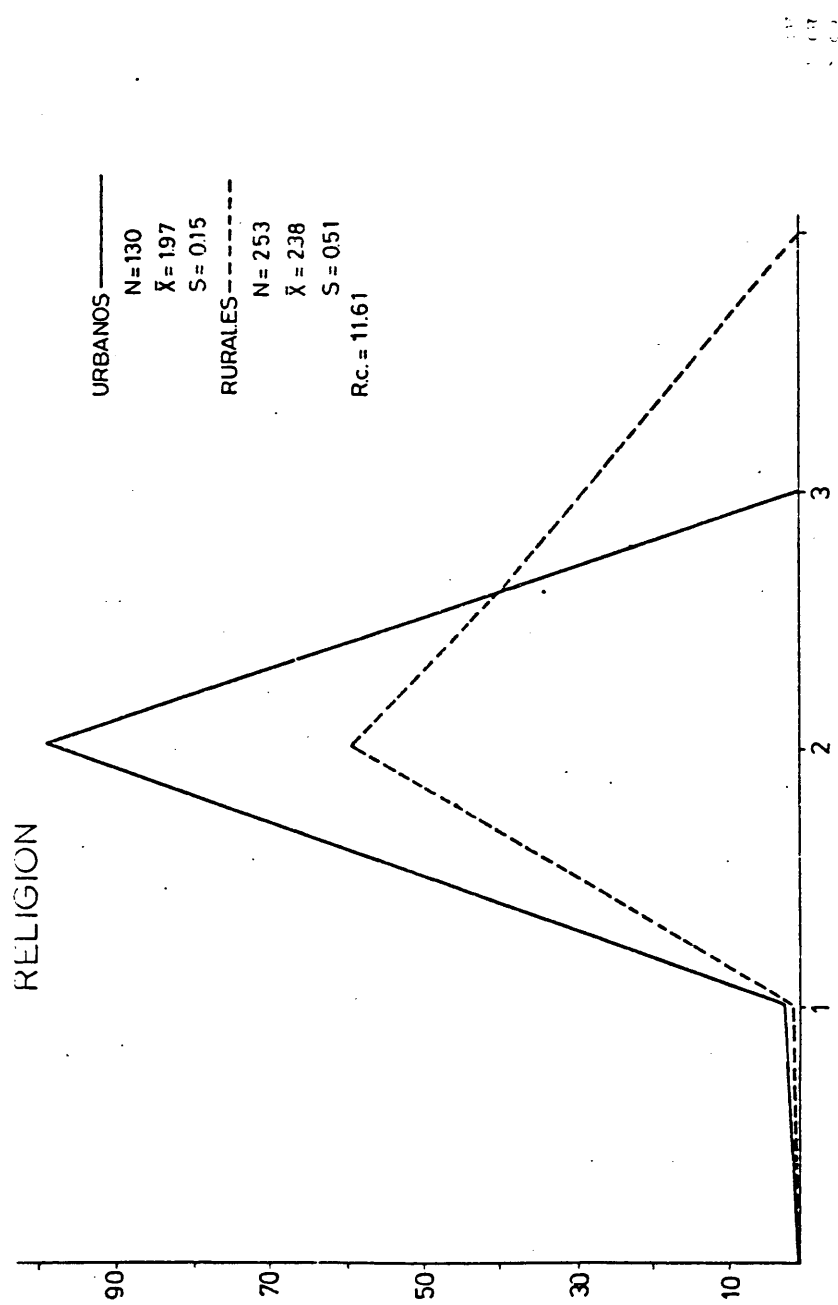


FIGURA 2.46. POLIGONO DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES URBANO-RURALES EN RELIGION, 1986.

RESULTADOS DE LOS ANALISIS  
DE CORRELACIONES CANONICAS

Las diferencias en rendimiento académico entre los niños urbanos y rurales en 1986 no son significativas, salvo = en las asignaturas de Plástica, Educación Física y Naturales. Esta ausencia de diferencias, sin embargo, no nos permite sa car conclusión alguna, ya que desconocemos los criterios de evaluación de los profesores de los diferentes centros.

Por lo que respecta a la relación entre aptitudes y ren dimiento, los análisis de conglomerados, en el caso de los = niños rurales, recoge una correlación de 0.25 (proximidad = 62). Entre inteligencia general y rendimiento esta correlación es de 0.10 (proximidad 55). En los niños urbanos los va lores correspondientes son 0.15 (proximidad 57) y 0.10 (proximidad 55).

Para comprobar estos valores tan bajos hemos recurrido a un análisis de correlación canónica entre el conjunto de = variables aptitudinales y el conjunto de variables de rendimiento escolar.

En el caso de los niños rurales se obtienen siete varia bles canónicas de las que solamente merecen tenerse en consi deración las tres primeras:

		<u>Correlación</u>
1ª VARIABLE CANONICA:	Lengua	0.812
	Naturales	0.624
	E. Física	0.593
	Sociales	0.537
	Matemáticas	0.468
2ª VARIABLE CANONICA:	Religión	0.795
	Sociales	0.627

	<u>Correlación</u>
3ª VARIABLE CANONICA: Matemáticas	0.635
Sociales	0.448

La primera variable canónica presenta correlaciones significativas con:

Raven	0.524
TEA - V	0.562
Memoria Lóg.	0.548
Memoria As.	0.570
TEA - R	0.464

La segunda variable canónica presenta correlaciones significativas con:

TEA - V	0.672
Cubos	0.444
PMA (E)	0.426

La tercera variable canónica presenta correlaciones significativas con:

Raven	0.469
Memoria Num.	0.325

Las correlaciones múltiples de cada variable aptitudinal con todas las variables de rendimiento académico son:

Raven	0.35 xx
TEA - V	0.40 xx
TEA - R	0.26 x
TEA - C	0.32 xx

PMA (E) 0.20  
 Memoria Lóg. 0.32 xx  
 Memoria Num. 0.18  
 Memoria As. 0.30 xx  
 Caras 0.16  
 Cubos 0.30 xx

NOTA: xx =  $p < 0.01$

x =  $p < 0.05$

El porcentaje de rendimiento académico que se pueda predecir mediante el conjunto de las variables aptitudinales es:

Lengua	18%
Matemáticas	15%
Sociales	18%
E. Física	12%
Naturales	14%
Religión	15%
Plástica	10%

Estos resultados nos indican que, en el caso de los niños rurales las mejoras predictivas del rendimiento son el = Raven y el TEA-V. Las asignaturas que mejor se predicen con la batería utilizada son: Lengua, Sociales, Matemáticas y Religión.

En el caso de los niños urbanos se obtienen igualmente siete variables canónicas, de las que las más importantes = son las cuatro primeras:

	<u>Correlación</u>
1ª VARIABLE CANONICA: Matemáticas	0.814
Sociales	0.644
E. Física	0.517
Plástica	0.419
Lengua	0.341
2ª VARIABLE CANONICA: Naturales	0.627
E. Física	0.482
Matemáticas	0.137
3ª VARIABLE CANONICA: Lengua	0.552
Plástica	0.318
4ª VARIABLE CANONICA: Matemáticas	0.466
Sociales	0.463

Las variables canónicas, por lo tanto, en el caso de = los niños urbanos, son más complejas y difíciles de interpretar que en el caso de los niños rurales.

La primera variable canónica presenta correlaciones significativas con:

Raven	0.445
TEA - V	0.610
Memoria Lóg.	0.522
Memoria As.	0.769
Caras	0.504



La segunda variable canónica presenta correlaciones significativas con:

Memoria Lóg.	0.478
Raven	-0.458
Cubos	-0.470

La tercera variable canónica presenta correlaciones significativas con:

Raven	0.350
TEA - V	0.333
TEA - C	0.453

La cuarta variable canónica presenta correlaciones significativas con:

TEA - R	0.512
Memoria Num.	0.362

Las correlaciones múltiples de cada variable aptitudinal con todas las variables de rendimiento académico son:

Raven	0.39 xx
TEA - V	0.42 xx
TEA - R	0.27
TEA - C	0.36 x
PMA (E)	0.08
Memoria Lóg.	0.42 xx
Memoria Num.	0.30 x
Memoria As.	0.53 xx
Caras	0.36 x
Cubos	0.23

El porcentaje de rendimiento académico que se puede predecir mediante el conjunto de las variables aptitudinales en los niños urbanos es:

Lengua	14%
Matemáticas	33%
Plástica	12%
E. Física	21%
Sociales	23%
Naturales	17%
Religión	9%

Estos resultados difieren ligeramente de los obtenidos en las muestras rurales. Las mejoras predictivas son: memoria asociativa, memoria lógica, TEA-V, TEA-C y Raven. Las asignaturas que mejor se predicen son: Matemáticas, Sociales y E. Física.

Las diferencias entre ambas muestras registradas mediante el análisis de correlación canónica confirman nuestro anterior supuesto: los métodos de enseñanza y evaluación de los centros escolares urbanos y rurales parecen diferir.

## **CONCLUSIONES**

Ya hemos señalado, al explicitar los objetivos de nuestra investigación, que se esta se enmarca en el supuesto favorable a la incidencia de los factores socioeducativos sobre el desarrollo de las aptitudes.

En esta dirección formulamos nuestras hipótesis, la mayoría de las cuales se han visto confirmadas:

1º La hipótesis 1.1, relativa a las diferencias en aptitudes, se ha visto confirmada en las muestras de 1976. Pero en 1986, como ya comentábamos, las diferencias significativas en aptitudes entre ambas muestras han desaparecido. Incluso en algunos de los tests utilizados la muestra rural supera a la urbana.

2º La hipótesis 1.2 se confirma también en 1976, pero = no en las muestras de 1986.

3º La hipótesis 1.3 se confirma totalmente, e incluso = en un grado superior al esperado, ya que el incremento o mejora de los niños rurales en los diez últimos años, parece = ser, por término medio, dieciséis veces superior al de los = niños urbanos.

4º Las hipótesis 1.4 y 1.5 de la primera parte, relativas a la creatividad, se cumplen adecuadamente en las tres = dimensiones de esta variable: flexibilidad, fluidez y originalidad.

En lo que respecta a las diferencias en estructuras aptitudinales y de creatividad, entre 1976 y 1986, podemos concluir que, en general, nuestras hipótesis no se confirman: los niños rurales de 1986 presentan una estructura aptitudinal más diferenciada que los niños urbanos, en tanto que en

estas aptitudes y rendimiento aparecen más mezcladas. Una característica común, sin embargo, a ambas muestras es la confirmación parcial de la hipótesis 2.3: se da una ligera correlación positiva entre aptitudes y creatividad, pero su valor no es estadísticamente significativo.

Como conclusión general podemos establecer que los cambios sociales y económicos son capaces de producir notables modificaciones en las aptitudes y rendimiento de los niños. En nuestras muestras urbanas y rurales de 1976, el conjunto de los datos obtenidos tenderá a confirmar los resultados habituales en este tipo de investigaciones: diferencias amplias favorables a los niños de la ciudad. En 1986 el panorama parece haberse modificado notablemente, hasta el punto de que podemos afirmar que las diferencias urbano-rurales se han esfumado en lo que se refiere a los aspectos cuantitativos de las aptitudes, quedando, en todo caso, reducidas a aspectos cualitativos y correlacionales, especialmente en relación a la capacidad predictiva de los tests utilizados con respecto al rendimiento escolar. Esta diferencia, sin embargo, no es muy marcada y puede deberse a determinantes educativos propios de los centros escolares concretos, que poco o nada tienen que ver con la situación rural o urbana de los mismos.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALLENBY, H.: Psicología del hombre canario. Centro de Cultura Popular, Tenerife y Gran Canaria 1980.
- ALLPORT, G.W.: La personalidad. Su configuración y desarrollo. Herder, Barcelona 1966.
- ALLPORT, G.W.: A study of values: A scale for measuring the dominant interests in personality (3<sup>a</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin 1960.
- ALSCHULER, A.S.: Teacher burnout. National educ. Assoc., Washintong D.C. 1980.
- ALVAREZ, H.: Estructura social de Canarias. II. La reproducción del subdesarrollo. CIES, Las Palmas 1982.
- ANASTASI, A.: Differential psychology (Mac Millan) N.York, (3<sup>a</sup> ed.) 1953.
- ANASTASI, A.: Differentiating effects of intelligence an so- cial status. Eugenes Quarterly, 8, pp. 84-91, 1959.
- ANASTASI, A.: Testing problems in perspective. American Council on Education. Washington 1966
- ANASTASA, A.: Psychological testing (Mac Millan) n.York (3<sup>a</sup> ed.) 1968.
- ANASTASI, A.: Psicología diferencial. Aguilar, Madrid 1970.
- ANASTASI, A.: Los Tests psicológicos. Aguilar, Madrid, 1970.
- ANASTASI, A. y C.DE JESUS.: "language development and no-ver- bal IQ of Puerto Rican preschool Children in New York City". J.abnorm.soc.Psychol.1953, 48, pp.357-366.
- ANGELINO, R. y CHEDD, C.L.: An initial report of valitation study of the Davis-Eslls tests of general intelligence or problem-solving ability. Journal of Psychol. 1955.

ANUARIO DE PSICOLOGIA, 12, 16, 1977.

AZEVEDO: Sociologia de la educación. F.C.E. (9ª ed.) Mexico 1970.

BACHER, F.: L'étude des changements dans les comportements au cours du temps. Année psychol. 1967.

BACHER, F. y REUCHLIN, H.: "Le cycle d'observation. Enquête sur l'ensemble des élèves d'un département". Binop 1965, 21 n° 3.

BALWIN, A.L.: Socialization and the parent-child relationship. Child development, 1948 (Reimp. en D.C. McClelland (ed.) Studies in motivation, New York 1955.

BALWIN, A.L., KALNORN, J. y BRESSE, F.H.: "The appraisal of parent behavior". Psychol. Monogr. 1949, 58, n° 3.

BANDURA, S. y WALTERS, R.H.: Social learning and personality development. Holt, Rinehart and Winston, Londres 1970.

BARNER, R.G.: Ecological psychology. Stanford 1960.

BAYLEY, N.: Some increasing parent-child similarities during the growth of children. J. Educ. Psychol. 45, pp. 1-21. 1954.

BAYLEY, N.: Individual patterns of development. Child development, 27, pp. 45-74, 1954.

BAYLEY, N. y H.E. JONES.: "Environmental correlates of mental and motor development: a cumulative study from infancy to six years". Child develop. 1937, 8, pp. 329-341.

BAYLEY, N. y E.S. SCHAEFER.: "relationships between socioeconomic variables and the behavior of mothers toward young children". J. gen. Psychol. 1960.

BAYLEY, N. y SCHAEFER, E.S.: "Correlations of maternal and child behavior with the development of mental abilities: data from the Berkeley Growth Study". Monogr. Soc. Res. Child. Develop. 1966, 30, n° 1.



- MEF, W.S.: Socio-economic status and intelligence a critical survey. Psychol. Bull., 35, pp. 727-757, 1938.
- NEILL, A.S.: Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños. F.C.E., México 1974.
- NEILL, A.S.: Corazones, no sólo cabezas en la escuela. Editores Mexicanos Unidos 1975.
- HOLL, V.H.: Relation of scores on Davis-Zells games to socio-economic status, intelligence tests results and school achievement. Educ. Psychol., Mesants, 20, pp. 119-129. 1960.
- NOVAES, M.H.: Psicología de la aptitud creadora. Kapelusz, Buenos Aires 1973.
- ODON, R.D.: Problem. Solving strategies as a function of age and socioeconomic level. Child development, 1967.
- ORDEN NOZ, A. de la: Educación y ambiente rural. Bordon 109, 1962
- ORLAUSKY, H. "Infant care and personality". Psychol. Bull., 1943
- OWENS, W.A.: "Age and mental abilities: a longitudinal study" Genet. Psychol. Monogr. 1953, 48, pp. 3-54.
- OWENS, W.A.: Age and mental abilities: a second adult follow up. J. educ. Psychol., 1966, 57, pp. 311-325.
- OWENS, L. y STONEMAN, C.: "Education and the nature of intelligence". En Rubinstein, D. y Stoneman, C., 1973, pp. 67-81.
- PAGES, M.: L'orientation non-directive en psychoterapie et = en psychologie sociale, Dunod, París 1970.
- PAGES, M.: La vida afectiva de los grupos. Fontanella, Barcelona 1977.

- PALACIOS, J.: La cuestión escolar. Laia, Barcelona 1973.
- PARDES GROSSO, J.M.: Métodos de planificación de la educación. Drec. Gral. de la EGE., Madrid 1970.
- PARRY, J.: The Psychology of human communication. Unie. of London Press, Londres 1967.
- PATERSON, D.G. y colb.: Minnesota mechanical ability tests. Minneápolis: Univ. Minn. Press 1930.
- PECK, R.F.: Family atterns correlated with adolescent personality structure. J. subnorm. soc. Psychol., 57, 1953.
- PELECHANO, V.: Adaptación y conducta. Bases biológicas y procesos complejos. Harova 1972.
- PELECHANO, V.: Psicología educativa comunitaria: en: EGE, Dpto. de Ps. evolutiva y Diferencial de la Univ. Valencia, 1979.
- PEREZ DIAZ, V.: Emigración y cambio social. Ariel, Barcelona 1971.
- PEREZ DIAZ, V.: Estructura social del campo y éxodo rural. Tecnos, Madrid 1972.
- PEREZ GONZALEZ, R.: Las ciudades de S/C. tenerife. Aula de Cultura del Cabildo de Tenerife, 1982.
- PEREZ VOITURIEZ, A. y BRITO GONZALEZ, O.: Canarias, encrucijada internacional. Ecotopia Ediciones. S/C. Tenerife 1982.
- PERRENOUD, Ph.: Stratification socio-culturale et réussite scolaire. Les défaillances de l'explication causale. Genève, Droz 1970.
- PERRENOUD, Ph.: Education compensatoire et reproduction des classes sociales. Esquisse d'une sociologie politique de la démocratisation de l'enseignement. Bulletin d'information du conseil de l'Europe. 1974.
- PERRENOUD Ph.: Egalité des chances et démocratisatin des études. Lignes de action, lignes de recherche. Genève 1976.

- BOUDON, R.: L'inegalité des chances. Le mobilité sociale dans les sociétés industrielles. A. Colin. Paris 1975.
- BOURDIEU, P.: L'école conservatrice. L'inegalité social devant l'école et devant la culture. Rev. fran. de sociol. 1966.
- BOURDIEU, P.: Esquisse d'une théorie de la pratique. Geneve 1972.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.: La reproduction. Elements por une théorie du système d'enseignement. Paris 1970.
- BOWLBY, J.: Maternal care and Mental Health, World Health organization, Ginebra 1951.
- BOWLEY, J.: Attachment and loss (Hogarth Press) Londres 1969.
- BRADWAY, K.P.: An experimental study factors associated with Stanford-Binet I.Q. chances from the preschool to the Junior high School. J. Genet. psych. 66, pp. 107-123, 1945.
- BRICKER, W.A.; MACKIE, P.R. y LEWIN, J.A.: The modifiability of intelligence behavior. J. special educ. 15, pp. 145-163, 1981.
- BRUNET, J.S.: Hacia una teoría de la instrucción. UTEHA, Mexico 1969.
- BRUNET, J.S.: El proceso de la educación. UTEHA, Mexico 1972.
- BRUNET, J.S.: El proceso mental del aprendizaje. Narcea, Madrid 1973.
- BRUNET, O.: Genèse de l'intelligence chez des enfants de trois milieux tras différents, Enfance, 1, pp. 35-94, 1950.
- BRUNET, O.: Niveaux d'acquisition du langage et résultats à des épreuves non verbales d'intelligence. Psychol. franc. 3, pp. 197-208, 1958.
- BRUNET, O. y LEZINE, I.: El desarrollo psicológico de la primera infancia. Ed. Pablo del Rio, Madrid 1973. (Original 1970)
- BURT, C.: The backward child. (Univ. of London Press), Londres 1937.

- BURT, C.: "Ability and Income". Brit. J. Educ. Psychol., 1943  
13, pp. 83-98.
- BURT, C.: The evidence for the concept of intelligence. Brit.  
J. Stat. Psychol., 25, pp. 158-177, 1955.
- BURT, C.: "The inhevitance of mental ability". Amer. Psychol.  
1958, 13, pp. 1-15.
- BURT, C.: Class differences in general intelligence. Brit. J.  
Stat. Psychol., 12, pp. 15-33, 1959.
- BURT, C.: Intelligence and social mobility. Brit. J. Stat.  
Psychol., 14, pp. 3-34, 1961.
- BUSBY POLEY: Diferencias individuales: rasgos y factores. El  
manual moderno. México 1979.
- CALDWELL, B.H. y RICHMOND, J.B.: Social class level and Sti-  
mulation potential of the home. Exceptional Infant, 1,  
pp. 455-466, 1967.
- CAMPBELL, D.T.; BORUCH, R.F.: Making the case for tandomized  
assignements to treatments by considering the alternatiu  
ves, six ways in which quasi-experimental, evaluation  
in compensatory education tend to underestimate effects.  
In C.A. BENNET and A.A. LUNSDAINE (eds.) Evaluation and  
experiment, Academic Press 1975.
- CAMPO, S. del: Análisis sociológico de la familia española.  
Ariel, Barcelona 1985.
- CARDINET, J.: L'inegalité devant l'ecamen. Etudes pedagogi-  
ques 1976.
- CARDINET, J.: Objectifs éducatifs et évaluations individualiu  
sée. Neuchâtel. Inst. Romand de recherches et de docu-

- mentation pedagogiques, 1977.
- CARMIENA, G. y REGIDOR, J.G.: La escuela en el medio rural. Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid 1984.
- CARMICHAEL, L.: Manual of child Psychology. (Wiley), New York 2ª ed., 1954.
- CARROLL, J.B.: Language and thought. Englewood Cliffs, N.Y., Prentice Hall 1964.
- CASTAÑO, C. y OTROS: Influencia de los niveles de desarrollo regional en el rendimiento de los tests de inteligencia. Rev. Psicol. Gen. y Apl., 141-142, 1976.
- CATELL, R.B. y BUTCHER, H.J.: The prediction of achievement and creativity. The books Dervill Company, Inc. New York, 1968.
- CATELL, R.B.: Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. Journal of educational Psychol., 54, pp. 1-22, 1963.
- CATELL, R.B.: El análisis científico de la personalidad. Fontanella, Barcelona 1972.
- CHRISTENSEN, T.E.: "Dictionary classification of the AGCT scores for selected civilian occupations". Occupations, 1946, 25, pp. 97-101.
- CIARI, B.: Modos de enseñar. Avance, Barcelona 1977.
- CLAUSEN, J.A. y J.R. WILLIAMS: "Sociological correlates of child behavior", en National Society for the Study of Education Sixty Second Yearbook: Child Psychology (Univ. of Chicago Press) Chicago 1963, pp. 62-107.

- COLECTIVO 2.005: Calidad de enseñanza y escuela democrática.  
Ed. Popular, Madrid 1981.
- COLL, C.: Psicología genética y aprendizajes escolares. S.  
XXI, Madrid 1983.
- COLL, C.: Estructura grupal, interacción entre alumnos y =  
aprendizaje escolar. Infancia y aprendizaje, 27-28, =  
1984.
- CONSEJO DE EUROPA: Educación compensatoria. Rev. de ed. M<sup>a</sup>  
Educ. y Ciencia, Madrid 1977.
- CONWAY, J.: The inheritance of intelligence and its social =  
implications. Brit. J. Stat. Psychol., 11, pp. 171-190,  
1958.
- CONWAY, J.: Class differences in general the intelligence.  
Brit. J. Stat. Psychol., 12, pp. 3-14, 1959.
- CRONBACH, J.L.: Fundamentos de la exploración psicológica.  
Biblioteca Nueva, Madrid 1971.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA: Nos. 14, 62, 87, 117 y 122. Entre  
1980 y 1985.
- CUBELLS SALAS, F.: El origen social de los estudiantes ¿con  
diciona un éxito académico? Rev. Ciencias de la Ed., 69  
pp. 127-133, 1972.
- CURTIS y OTROS: Implicaciones educativas de la creatividad.  
Anaya, Madrid 1976.
- DAVIS, A.: Child training and social class. En Child behavior  
and development, New York: Mc Graw Hill 1943.
- DAVIS, A.: Social class influences upon learning. Harvard  
Univ. Press, Cambridge, Mass. 1948.
- DAVIS, A. y ELLIS, K.: "Davis-Ellis Games: Davis-Ellis test of  
general intelligence or problem-solving ability, Manual."

- DEUTSCH, M.: The disadvantaged child and the learning process: some social psychological and developmental considerations. New York: Teachers College, Columbia University 1963.
- DEUTSCH, M.: The role of social class in language development and cognition. Amer. J. Orthopsychiatry, 35, pp. 77-78, 1965.
- DEUTSCH, M.: The psychological basis of memory. En Ann. Rev. Psychol., 20, pp. 85-104, 1969.
- DEUTSCH, M.; KATZ, I. y JESSEN, A.R.: Social class, race and psychological development. Holt, New York, 1968.
- DE VOS, G.I.; HIPPLER, A.: Cultural Psychology Comparative Studies of Human behavior. Cambridge 1969.
- DIAZ RODRIGUEZ, M.C. y MARTIN RUIZ, J.F.: "Los problemas geodemográficos de Canarias". Gaceta de Canarias 4, Santa Cruz de Tenerife 1983.
- DOISE, W. y MUGNY, G.: "Recherches sociogénétiques sur la = coordination d'action motrices interdépendantes". Rev. Suisse des Psychologie 1975, 34, 2, 160-174.
- DOISE, W.; MUGNY, G. y PERRET-CLERMONT, A.N.: "Social interaction and the development of cognitive operations". European journal of social psychology, 1975, 5, 3.
- DOOB, L.W.: Becoming more civilized. A Psychological exploration, p. 173, 1960
- DOOB, L.W.: Social psychology. New York, Hol 1962.
- DOUGLAS, W.A. y ACEVES, J.B.: Los aspectos cambiantes de la España rural. Barral, Barcelona 1978.

- DUFFRENNER, H.: La personalidad básica: un concepto sociológico. Paidós, Buenos Aires 1952.
- DURKHEIM, E.: Educación y sociología. P.U.F., París 1966.
- DURKHEIM, E.: Educación como socialización. Ed. Sígueme, Salamanca 1976.
- DELLS, K.; DAVIS, A.; HAVIGHURST, R.J.; HERRICK, V.E. y TYLER, R.W.: Intelligence and cultural differences (Univ. of Chicago Press), Chicago 1951.
- ERICKSON, E.: Desarrollo y crisis de la personalidad sana. En KLUCHOHN y MURRAY, Grijalbo, Barcelona 1965.
- ESCALONA, S.K.: Feeding disturbances in very young children Amer. J. of Orthopsychiatry, 1945.
- EYSENCK, H.J.: Estructura y mediación de la inteligencia. Herder, Barcelona 1983.
- EYSENCK, H.J. y KAMIN: La confrontación sobre la inteligencia. Pirámide, Madrid 1933.
- FAURE y OTROS: Aprender a ser. Alianza Universidad, 2ª ed., UNESCO 1973.
- FELDMAN, D.: The developmental approach: universal to unique. North River Press, New York 1974.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R.: Nuevas perspectivas en psicodiagnóstico. Un ejemplo: la evaluación del potencial de aprendizaje. Universidad de Santiago de Compostela 1979.
- PIAGET, H.G.: Las ideas de Piaget; su aplicación en el aula. Kapeluz, Buenos Aires 1974.
- FISHER, R.: The genetical theory of natural selection. Dover New York 1929 y 1958.



- FLANAGAN, J.C. y OTROS: The American high School student.  
Univ. of Pittsburgh. Petesburgo 1964.
- FLAVELL, J.H.: La psicología evolutiva de J. Piaget. Paidós,  
Buenos Aires 1979.
- FLAVELL, J.H.: Cognitive development. Prentice Hall, Engle-  
wood Cliffs, New Jersey 1977.
- FORTEZA, A.J.: Algunos problemas referentes a la medida de  
la creatividad. Rev. esp. Psicol., 29, Madrid 1974.
- FOSTER, C.D.: Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria.  
Kapalusz, Buenos Aires 1979.
- FRAISSE, P. y PIAGET, J.: Traité de psychologie experimenta-  
le. VII: L'intelligence (PUF), Paris 1963.
- FREDERICK, E.: El niño y la sociedad. Paidós, Buenos Aires,  
1964.
- FREEBERG, N.E. y PAYNE, D.I.: Parental influence on cogniti-  
ve development in early childhood: a review". Child De-  
velop. 1967, 38, pp. 65-87.
- FREEBERG, N.E. y PAYNE, D.I.: "Dimensions of parental practi-  
ce concerned with cognitive development in the preschool =  
child". J. genet. Psychol. 1967, III, pp. 245-261.
- FREIRE, P.: El mensaje de P. Freire: Teoría y práctica de la  
liberación. Marsiaga, Madrid 1972.
- FREUD, S.: On creativity and the unconcions. Harper, New York  
1958.
- FUNDACION FOESSA: Informe sociológico sobre el cambio social  
en España 1975-1983. Euramérica, Madrid 1983.

- CAGNE, R.M. y BRIGGS, L.J.: La planificación de la enseñanza. Trillas, México 1977.
- GRAS, A.: Sociología de la educación. Narcea, Madrid 1976.
- GRAVIOTO, J.; BIRCH, H.G. y GAONA, C.K.: "Early malnutrition and audiovisual integration in school-age children". J. Special Educ. 1957, 2, pp. 75.
- GRAVIOTO, J.; LICARDIE, E.R. de y BIRCH, H.G.: "Nutrition, growth and neurointegrative development: an experimental and ecologic study". Pediatrics 1966, 38, Supl. 2, part. 2.
- GEOGRAFIA DE CANARIAS: Edit. Interinsular Canaria, 1985.
- GERTH, H. y HILLS, C.W.: Carácter y estructura social. Paidós, Buenos Aires 1963.
- GETZELS, J.W. y JACKSON, P.W.: Creativity and intelligence. Wiley and Sons, New York 1982.
- GIBSON, J. y JOUNG, M.: Social mobility and fertility. En J. E. Meade y A.S. Parkers: Biological aspects of social problems (Oliver and Boyd), Londres 1965.
- GILLY, M. y MERLET-PIGLER, L.: Milieu Social, milieu familial et débilité mentale. En R. Zazzo, 1969.
- GIRARD, A.: Le choix du conjoint (INED, Travaux et documents Cahier n° 44, PUF). Paris 1964.
- GROUD, R.: Inégalité-inegalités. Analyse de la mobilité sociale. Paris. Presses Univ. de France 1977.
- GOLDMAN-EISLER: Amamantamiento y formación del carácter. En Kluckhohn y H.A. Murray: El individuo en la naturaleza, la sociedad y la cultura. Grijalbo, Barcelona 1968.
- GOLDSCHMID, H.L.: The relation of conversation to emotional and

576

CONEZ DACAL, G.: El centro escolar. Escuela española, Madrid 1980.

CONEZ LLORENTE, L. y MARORAL, V.: La escuela pública comunitaria. Laia, Barcelona 1981.

GOODENOUGH, F.L. y MAURER, K.: The relative potency of the =  
nursery school and the statistical laboratory in boosting the I.O. J. ed. Psychol., 31, pp. 541-549, 1940.

GORDON, C. y OERGEN, K.J.: The self in social interaction =  
(Vol. 1), Classic and contemporary perspectives. Wiley,  
New York 1968.

GREENACRE, PH.: Reacciones infantiles a la restricción, en  
Blackburn y Murray, Grigalbo, Barcelona 1968.

CRUICKSHANK, H.D.: Darwin on man a psychological study of scientific creativity. Dutton, New York 1974.

GUILFORD, J.P.: La naturaleza de la inteligencia humana. Paidós.  
Buenos Aires 1977.

GURVITCH, G.: Traité de sociologie. Puf. Paris (2ª ed.) 1963.

HADAMARD, J.: The psychology of invention in the mathematical field. Princeton 1945.

Haggard, E.A.: Social status and intelligence: an experimental study of measured intelligence. Genet. psychol. monogr. 49 pp. 141-106. 1956.

HALSEY, A.H., FLOUD, J. y ANDERSON, L.A.: Education, economy and society. (free Press), Glencoe 1961.

HALSEY, A.H.: Aptitude intellectuelle et education. Paris 1962.

- MALSEY, A.H.: Educational priority. Her Majesty stationary office, Londres 1972.
- MASLERUD, G.M.: Transfer, memory and creativity. Univ. of Minnesota Press, Minneapolis 1972.
- MARREL, T.W.: "A factor analysis of mechanical ability tests. Psychometric. 1940.
- MATTEL, Y.: A propos des notions d'assimilation et d'accommodation dans les processus cognitifs. Psychol. et Epist. gent. Dunod, pp. 127-130, Paris 1966.
- HAVIGHURST, R.T. y BREES, F.H.: Relation between ability and social status in a midwestern community. III: Primary mental abilities, J. educ. Psychol. 38, pp. 241-247, 1947.
- HAVIGHURST, R.J. y L.L. JANKE.: "Relation between ability and social status in a midwestern community. "J. educ. Psychol. 33, pp. 357-360. 1944.
- HEBB, D.O.: The organization of behavior. Wiley, N. York 1949.
- HEBB, D.O.: "Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system) Psychol. rev. 62, pp. 240-254. 1955.
- HEBB, D.O.: "A neuropsychological theory". En S. Koch (ed.) Psychology: a study of a science, Mc Graw Hill, N. York 1959.
- HELD, R. y HEIN, A.: Movement produced stimulation in the development of visually guided behavior. J. de Psychol. 30 pp. 872-876, 1963.
- HENRY, L.: L'influence des facteurs socio-economiques et de la dimension de la famille. En le niveau intellectuel des enfants d'age scolaire. (IMED, Travaux et documents Cahier n°23, PUF.) Paris 1954.
- HERTZIG, H.E.; BIRCH, H.G. THOMAS, A. y MENDEZ, O.A.: Class and ethnic differences in the responsiveness of preschool children to cognitive demands. 1963

- MESS, E.H.: Ethology and developmental psychology. En MUSSEN, P.H. (ed.): Carmichael's manual of child psychology, 3ª ed., vol. I, Wiley, New York 1970.
- HEUYER, G.; PIERON, H. y SAUVY, A.: Le niveau intellectuel = des enfants d'âge scolaire. (INED, travaux et documents, Cahier nº 13, PUF), París 1950.
- HINDLEY, C.B.: La influencia del desarrollo físico sobre el desarrollo psicológico. Medio y desarrollo. Pablo del Río, Madrid 1972.
- HONZIK, H.P.: Development studies of parent-child resemblance in intelligence. Child development, 28, pp. 215-228, 1957.
- HONZIK, H.P.: "Environmental correlates of mental growth: predictions from the family setting at 21 months". Child = development, 30, pp. 337-364, 1957.
- HORN, Ch.A. y SMITH, L.F.: The Horn art aptitude inventory. J. Appl. Psychol. 1945.
- HORN, J.L. y CATELL, R.B.: Journal of educational psychology, 57, pp. 253-270, 1966.
- HUDSON, L.: Contrary imaginations. Methuen 1966 y Penguin = books 1967, Londres 1967.
- HUNT, E.B.: Concept-learning: an information processing problem, New York, Wiley 1962.
- HUNT, J.Mc.V.: Intelligence and experience. Ronald Press, = New York 1961.
- HURTING, H.C. y ZAZZO, B.: Définitions des milieux et cote = sociale. En R. ZAZZO, 1969.

- INFANCIA Y APRENDIZAJE: Nos. 1, 10, 12, 14.
- INSEE: Code des catégories socioprofessionnelles (Imprimerie Nationale), Paris 1962.
- JACKSON, P.W. y MESSICK, S.: The person, the product and the response: conceptual problems in the assessment of creativity. Houghton Mifflin, Boston 1967.
- JANKE, L.L. y HAVIGHURST, R.J.: Relations between ability and social status in a midwestern community, II. Sixteen years old boys and girls. J. Educ. Psychol., 36, 1943 = JENCKS, CH.: Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in American. New York 1972.
- JENKINS, J.J. y PATERSON, D.G.: Studies in individual differences (Appleton), New York 1961.
- JENSEN, A.R.: Patterns of mental ability and socioeconomic status. Proc. nat. Acad. Sc., 60, pp. 1330-1337, 1963.
- JOHN: The intellectual development of slum children. Amer. J. Orthopsychiatry, 33, pp. 810-822, 1963.
- JORGENSEN, H.: Una escuela para la democracia. Laertes, Barcelona 1977.
- JUVIGNY: Contra las discriminaciones por la igualdad ante la educación. UNESCO 1962.
- KAGAN, J. y MOSS, H.A.: Birth to maturity: A study in psychological development. Wiley, New York 1962.
- KAGAN, J.: American longitudinal research in psychological development. Child development, 35, pp. 1-32, 1964.
- KARDINER: El individuo y la sociedad. F.C.E., México 1963.
- KENNEDY, W.A.: A follow up normative study of negro intelligence and achievement. Monogr. Soc. Res. Child develop. 34, nº2, 1969.

570

- KENT, N. y davis, D.R.: Discipline in the home and intellectual development. Brit. med. Psychol., 30, pp. 27-33, 1957.
- KLATSKIN, L.H.: Shifts in child care practices in three social classes under an infant care program of flexible methodology. Amer. J. Orthopsychiatry, 22, 1952.
- KLUCKHOFF, C. y H.A. MURRAY: El individuo en la naturaleza, la sociedad y la cultura. Crijalbo, Barcelona 1969
- KNIEF, H.L. y STROUD, J.B.: Intercorrelations among various intelligence, achievement and social class scores. J. ed. Psychol., 50, pp. 117-120, 1959.
- KOESTLER, A.: The act of creation. McMillan, New York. 1964.
- KOHLER, W.: The task of Gestalt psychology. Princeton Univ. Press, 1969.
- KRIS, E.: Psychoanalytic exploration in art. International University Press, New York 1952.
- KUDIE, L.S.: Neurotic distortion of the creative process. Noonday Press, New York 1952.
- LARA, F. y BASTIDA, F.: Autogestión en la escuela. Ed. Popular, Madrid 1982.
- LAUGIER, H.; WEINBERG, D. y CASSIN, L.: Niveau de vie et caracteres biologiques des enfants. Publications de Travail Humain, serie A, n° 11, 1940.
- LAUTREY, J.: Classe social, milieu familial, intelligence. PUF, Paris 1920.
- LAWTON, D.: Social class, language and education. Ed. Routledge and Kegan Paul, Londres. 1968.
- LEONTIEV, A.: Psicología y pedagogía. Los principios del de-

570

- sarrollo mental y el problema del retraso mental. Akal, Madrid 1973.
- LEONTIEV, A.: Le development du psychisme. Editions Sociales, Paris 1976.
- LERENA, C.: Escuela, ideología y clases sociales en España. Ariel, Barcelona 1976.
- LESHAN, L.L.: Time orientation and social class. J. abnorm. soc. Psychol., 47, pp. 589-592, 1952.
- LESSER, G.S.; FIFER, G. y CLARK, D.H.: Mental abilities of children from different social class and cultural groups. Monogr. Soc. Res. Child developm., 30, n° 4, 1965.
- LEWIS, M.M.: Infant speech: a study of beginnings of language. 2ª ed. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1951.
- LITTLE, A. y SMITH, G.: Stratégies of compensation. OCDE, 1971.
- LOBROT, M.: Sociologie des attitudes éducatives. Enfance, n° 1, pp. 69-83, 1962.
- LOBROT, M.: Teoría de la educación. Fontanella, Barcelona, 1972.
- LOBROT, M.: L'animation non-directive des groupes. Payot, París 1974.
- LOBROT, M.: Pedagogía institucional. Humanitas, Buenos Aires 1974.
- LOCATELLI, B.: "Les transformations recentes du paysage rural comme exemple de l'évolution de la société rurale et de l'enjeu de tensions sociales". Recherches géographiques a Strasbourg 1959.



- LOMBARDI, F.: Las ideas pedagógicas de Gramsci. A. Redondo, Barcelona 1972.
- LONGEOT, F.: Niveau intellectuel, taux de scolarisation et = facteurs socioeconomiques dans les departements fran- = çais. Bull Psychol., 20, pp. 790-796, 1967.
- LOPEZ MENDEL, G.: La familia rural, la urbana e industrial = en España. Ed. Cong. de la familia en España, Madrid, 1961.
- LORGE, I.: Difference or bias in tests of intelligence. En ANASTASI, 1966.
- LOVE, H.I. y BEACH, S.: Performance of children on the Davis- = Ellis games and other measures of ability. J. consult. Psychol., 21, pp. 29-32, 1963.
- LOVELL, K.: A follow-up study of some aspects of the work of Piaget and Inhelder on the child's conception of space. Brit. J. educ. Psychol., 1959.
- LOVELL, K.: The growth of basic mathematical and scientific concepts in children. Univ. London Press, London 1961.
- LUGO, G.: Influencia de la clase social sobre el estilo de = respuesta ante una demanda cognoscitiva. Tesis doctoral UNAM, México 1971.
- LUNDBERG, H.J.: The incomplete adult. Wesport 1974.
- LUNING, H. e ILLICH, J.: La escuela y la represión de nues- = tros hijos. Atenas, Madrid 1974.
- LURIA, A.R.; LEONTIEV, N. y VYGOTSKY, L.S.: Psicología y Pe- = dagogía. Akal, Madrid 1973.

- LURIA, A.R.: El cerebro en acción. Fontanella, Barcelona, 1979.
- MC ARTHUR, C.: Personality differences between middle and upper classes. J. Abnorm. soc. Psycholog., 1955.
- MC ARTHUR, R.S. y ELLEY, W.B.: The reductions of socioeconomic bias in intelligence testing. Brit. J. ed. Psycholog., 3, pp. 107-119, 1963.
- MC CLEARN, G.E. y MEREDITH, W.: Behavioral genetics. Annue Rev. Psychol., 17, pp. 515-550, 1966.
- MC NEHAR: The revision of the Stanford-Binet Scale. Boston, 1942.
- MC NEHAR: Lost: Our intelligence? Why? Amer. Psychologist, 19, pp. 871-882, 1964.
- MAIER, H.: Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Amorrortu, Buenos Aires 1971.
- MAILLO, A.: La educación social de nuestro tiempo. CEDOPEP, Madrid 1961.
- MAILLO, A.: Cultura y educación popular. Ed. Nacional, Madrid 1967.
- MAKARENKO, A.S.: Poema pedagógico. Planeta, Barcelona 1967.
- MALASIS, L.: Desarrollo económico y programación de la educación rural. UNESCO, París 1966.
- MALASIS, L.: El desarrollo económico y el planteamiento de la educación rural. UNESCO, París 1966.
- MALASIS, L.: Ruralidad, educación y desarrollo. Ed. de la UNESCO, 1975.

- MONTMOLLIN, H. de: Le niveau intellectuel des revues du contingent. *Population*, 13, pp. 259-268 y 14, pp. 233-252, 1959.
- MONTVALON, R.: El analfabetismo, problema de subdesarrollo. Nova Terra, Barcelona 1967.
- MORENO DECERRA, J.L.: Educación y fuerza de trabajo en Canarias. Interinsular Canaria, S/C de Tenerife 1981.
- MORRISON, A. y MCINTYRE, D.: *Teachers and Teaching*. Penguin books, Harmonds-Worth, Middlesex 1969.
- MOVIMENTO DE COOPERAZIONE EDUCATIVA: A la escuela con el cuerpo. Reforma de la escuela. Barcelona 1979.
- MUGNY, G. y DOISSE, W.: "Factores sociológicos y psicológicos en el desarrollo cognitivo". *Anuario de Psicología* 1977, 18, 2.
- MUGNY, G. y DOISSE, W.: "Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances". *European Journal of Social Psychology*, 1978, 8, 2.
- MUGNY, G., LEVY, M. y DOISSE, W.: "Conflict socio-cognitif: l'effet de la presentation par un adulte de modèles "progressifs" et de modèles "regressifs" dans une épreuve de représentation spatiale". *Revue Suisse de Psychologie*, 1978.
- MUGNY, G., DOISSE, W. y PERRET-CLERMONT: "Conflict de centrations et progrès cognitif". *Bulletin de Psychologie*, 1975-1976.

- MANHEIM, K.: Introducción a la Sociología de la Educación.  
Rev. Derecho Priv., Madrid 1966.
- MARSHALL, H.: Human behavior and public policy. Pergamon-  
general Psychology series. New York 1976.
- MARTI, M.: El maestro de Barbiane. Nova Terra, Barcelona,  
1972.
- MARTIN RUIZ, J.F.: "Dinámica y estructura de la población de  
Canarias Oriental. Siglos XIX y XX. Tesis Doctoral 1982.
- MEAD, M.: Childhood in contemporary cultures. Editado por M.  
MEAD y M. WOLFENSTEIN, The University of Chicago Press,  
1974.
- MEDINUS, G.R. y R.C. JOHNSON: Child and adolescent psycholo  
gy (Wiley), New York 1969.
- MEYER, F.: Le concept d'adaptation. En Les processus d'acapa-  
tation, PUF, París 1967.
- MILNER, E.: A study of the relationship between reading read  
iness in grade one school children and pattern of parent  
child interactions. Child development, 22, pp. 95-112,  
1951.
- MILNER, P.M.: The cell assembly: marc II. Psychol. rev., 64,  
pp. 242-252, 1957.
- MIGUEL (DE) Y SALCEDO: Dinámica del desarrollo industrial de  
las regiones españolas. Tecnos, Madrid 1972.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: Educación General Básica:  
nuevas orientaciones. Madrid 1970.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: La educación general bási  
ca, Madrid 1971.

- NEF, W.S.: Socio-economic status and intelligence a critical survey. Psychol. Bull., 35, pp. 727-757, 1938.
- NEILL, A.S.: Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños. F.C.E., México 1974.
- NEILL, A.S.: Corazones, no sólo cabezas en la escuela. Editores Mexicanos Unidos 1975.
- NOLL, V.H.: Relation of scores on Davis-Bells games to socio-economic status, intelligence tests results and school achievement. Educ. Psychol., Mesants, 20, pp. 119-129. 1960.
- NOVAES, M.H.: Psicología de la aptitud creadora. Kapelusz, Buenos Aires 1973.
- ODON, R.D.: Problem. Solving strategies as a function of age and socioeconomic level. Child development, 1967.
- ORDEN NOZ, A. de la: Educación y ambiente rural. Bordon 109, 1962
- ORLAUSKY, H. "Infant care and personality". Psychol. Bull., 1943
- OWENS, W.A.: "Age and mental abilities: a longitudinal study" Genet. Psychol. Monogr. 1953, 48, pp. 3-54.
- OWENS, W.A.: Age and mental abilities: a second adult follow up. J. educ. Psychol., 1966, 57, pp. 311-325.
- OWENS, L. y STONEMAN, C.: "Education and the nature of intelligence". En Rubinstein, D. y Stoneman, C., 1973, pp. 67-81.
- PAGES, H.: L'orientation non-directive en psychoterapie et = en psychologie sociale, Dunod, París 1970.
- PAGES, H.: La vida afectiva de los grupos. Fontanella, Barcelona 1977.

- PALACIOS, J.: La cuestión escolar. Laia. Barcelona 1973.
- PAREDES GROSSO, J.M.: Métodos de planificación de la educación. Drec. Gral. de la EGB., Madrid 1970.
- PARRY, J.: The Psychology of human communication. Unie. of London Press, Londres 1967.
- PATERSON, D.G. y cols.: Minnesota mechanical ability tests. Minneápolis: Univ. Minn. Press 1930.
- PECK, R.F.: Family atterns correlated with adolescent personality structure. J. subnorm. soc. Psychol., 57, 1958.
- PELECHANO, V.: Adaptación y conducta. Bases biológicas y procesos complejos. Harova 1972.
- PELECHANO, V.: Psicología educativa comunitaria: en EGB. Dpto. de Ps. evolutiva y Diferencial de la Univ. Valencia, 1979.
- PEREZ DIAZ, V.: Emigración y cambio social. Ariel, Barcelona 1971.
- PEREZ DIAZ, V.: Estructura social del campo y éxodo rural. Tecnos, Madrid 1972.
- PEREZ GONZALEZ, R.: Las ciudades de S/C. tenerife. Aula de Cultura del Cabildo de Tenerife, 1982.
- PEREZ VOITURIEZ, A. y BRITO GONZALEZ, O.: Canarias, encrucijada internacional. Ecotopia Ediciones. S/C. Tenerife 1982.
- PERRENOUD, Ph.: Stratification socio-culturalle et réussite scolaire. Les défaillances de l'explication causale. Genève, Droz 1970.
- PERRENOUD, Ph.: Education compensatoire et reproduction des classes sociales. Esquisse d'une sociologie politique de la démocratisation de l'enseignement. Bulletin d'information du conseil de l'Europe. 1974.
- PERRENOUD Ph.: Egalité des chances et démocratisatin des études. Lignes de action, lignes de recherche. Genève 1970.

- PERRENOUD, Ph.: L'inégalité sociale devant l'évaluation des compétences. Genève, Service de la recherche sociologique 1977 a.
- PERRENOUD, Ph.: L'évaluation scolaire est-elle révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école? Genève, Service de la recherche sociologique 1977 b.
- PERRENOUD, Ph.: L'inégalité sociale devant l'école genevoise: esquisse d'un modèle explicatif. Genève, Service de la recherche sociologique 1977 c.
- PERRENOUD, Ph.: La différenciation de l'enseignement, condition de l'égalité sociale devant l'éducation. Genève, service de la recherche sociologique 1977 d.
- PERRENOUD, Ph.: Faut-il changer d'objectifs éducatifs pour démocratiser l'enseignement? Genève, service de la recherche sociologique 1977 e.
- PERRENOUD, Ph.: Qui veut la démocratisation de l'enseignement? Genève, Serv. de la recherche sociologique 1977 f.
- PERRENOUD, Ph.: Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques. Esquisse d'un cadre théorique. Revue suisse de sociologie, n°1 pp. 129-179. 1978.
- PERRET, CLERMONT, A.N.: La construction de l'intelligence dans la interaction sociale. Berna: Peter Lang 1979.
- PETERSON, D.R.: "Behavior problems of middle childhood." Journal of Consulting Psychology, 25, pp. 205-209. 1961
- PHILLIPS, H.M. La educación básica: un desafío mundial. Metódicas e innovaciones. Santillana. Madrid 1977.

- PIAGET, J.: La psychologie de l'intelligence (Colin), Paris 1947. Traducción Psicol. de la inteligencia. Psique, 1955.
- PIAGET, J.: Logic and Psychology. Manchester University Press., Manchester 1953.
- PIAGET, J.: "Le langage et la pensée du point de vue génétique". Acts. Psychol. 1954, 10, pp. 51-60, reimp. en Six Etudes de Psychologie, Ginebra 1964.
- PIAGET, J.: "Ce que subsiste de la théorie de la Gestalt dans la psychologie contemporaine de l'intelligence et de la perception". Rev. Suisse Psychol., 1954, 13, pp. 72-83.
- PIAGET, J.: "Motricité, perception et intelligence". Envanche 1956, 9, n° 2, pp. 9-14.
- PIAGET, J.: "Intervention", en Le conditionnement et l'apprentissage, (PUF), Paris 1958, pp. 158-165.
- PIAGET, J.: "Assimilation et connaissance", en La Lecture de l'expérience ("Etudes d'epistemologie génétique", fasc. V, PUF), Paris 1959, pp. 49-108.
- PIAGET, J.: "Le rôle de la notion d'équilibre", Acts. Psychol. 1959, 15, pp. 51-62.
- PIAGET, J.: "Pourquoi la formation des notions ne s'explique jamais par la seule perception". Acts. Psychologie, = 1959, 15, pp. 314-316.
- PIAGET, J.: "Le rôle de l'imitation dans la formation de la représentation", L'evolution psychiatrique, 1962, 27, = pp. 141-150.
- PIAGET, J.: "Le langage et les opérations intellectuelles".



- en Problèmes de psycholinguistique (PUF), Paris 1963, pp. 51-61.
- PIAGET, J.: "Problèmes de la psychologie de l'enfance". En J. Gurvitch, 1963, pp. 229-254.
- PIAGET, J.: Development and learning. Cornell Ithaca, New York 1964.
- PIAGET, J.: "Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique". J. Internat. Psychologie, 1966, 1, pp. 3-13.
- PIAGET, J.: "Logique formelle et psychologie génétique", en Les modèles et la formalisation du comportement (CNRS), Paris, 1967, pp. 269-283.
- PIAGET, J.: Biologie et connaissance (Callimard), Paris 1967.
- PIAGET, J.: El nacimiento de la inteligencia en el niño. Aguilar, Madrid 1969.
- PIAGET, J.: El criterio moral en el niño. Fontanella, Barcelona 1971.
- PIAGET, J.: El pensamiento y el lenguaje en el niño. Guadalupe, Buenos Aires 1972.
- PIAGET, J.: ¿A dónde va la educación? Teide, Barcelona 1974.
- PIAGET, J.: Psicología del niño. Morato, Madrid 1975.
- PIAGET, J.: Psicología y pedagogía. Morato, Madrid 1975.
- PIAGET, J.: "Algunas reflexiones sobre la educación". En Cuadernos de Pedagogía, 27, Marzo, Barcelona 1977.
- PIAGET, J.: Development of thought. Viking, New York, 1977.
- PIAGET, J. e INHELDER, B.: Les opérations intellectuelles et leur développement. En FRAISSE y PIAGET, 1963.

ENC

- PIAGET, J. e INHELDER, B.: Psicología del niño. Morata, Madrid 1975.
- PIAGET y OTROS: Tendencia de la investigación en Ciencias Sociales. Alianza Universidad, Madrid 1973.
- PINILLOS, J.L.: La mejora científica de la inteligencia. Análisis y modificación de conducta, Vol. 7, Núms. 14 y 15, Madrid 1981.
- PINILLOS, J.L.: Principios de Psicología. Alianza, Madrid, 1975.
- PINILLOS, J.L.: Psicopatología de la vida urbana. Espasa Calpe, Madrid 1977.
- PONCE, A.: Educación y lucha de clases, Akal, Madrid 1970.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch.: La enseñanza como actividad crítica. Fontanella, Barcelona 1973.
- POWELL, J.T.: El educador y la creatividad del niño. Narcea, Madrid 1973.
- PREVOT, C.: La pedagogía de la cooperación escolar. Miracle, Barcelona 1969.
- PRICE, W.: A study concerning concepts of conservation of quantities among primitive children. Acts. psychol., 1961.
- QUINTANA CABARAS, J.M.: Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social. Hispano Europea, Barcelona, 1977.
- QUIROS LINARES, F.: "Ciudad, villa y espacio rural", Astura, Nuevos cartafuegos d'Asturies, 1, pp. 55-58, Oviedo, 1983.

- REUCHLIN, M. y BACHER, F.: L'organisation à la fin du premier cycle secondaire. PUF, Paris 1969.
- REUCHLIN, M.: Psicología de la educación. Morata, Madrid 1972.
- RIEBEN, L.: Inteligencia global, inteligencia operatoria y creatividad. Médica y Técnica, Barcelona 1979.
- ROF, M.: A factorial study of the Fels Parent Behavior Scales. Child developm., 20, pp. 29-45, 1949.
- ROGERS, C.R.: Toward a theory of creativity. Harper, New York 1959.
- ROGERS, C.R.: El proceso de convertirse en persona. Paidós, Buenos Aires 1972.
- ROMERO Y MIGUEL, A. (ed.): Ideas para la planificación social de la enseñanza en España. 1972.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L.: Pygmalion in the classroom. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.
- ROSENZWEIG, M.R.: Neural bases of intelligence and training. The journal of Special education, 15, pp. 105-23, 1981.
- ROUSSEAU, J.J.: Emilio o de la educación. Fontanella, Barcelona 1973.
- RUBINSTEIN, D. y STONEHAN, C.: Education for democracy. Penguin, Harmondsworth, 1973.
- SABATINO, D.A.; MILLER, P.F. y SCHMIDT, C.: Can intelligence be altered through cognitive training. The journal of Special education, 15, pp. 125-144, 1984.
- SARASON, S. y CLADWIN, T.: Psychological and cultural problems in mental subnormality. a review of research, Genet. Psychol. Monogr. 57, pp. 1-234, 1953

- CASTRO, G.: Pedagogía operatoria y desarrollo intelectual.  
Tesis doctoral. Barcelona, 1977.
- CALVAT EDITORES: Herencia, medio y educación. Barcelona 1974.
- SANCHEZ Buchon.: La escuela de la pequeña comunidad como centro de proyección cultural. Vida Escolar. 109-110, 1969.
- SANCHEZ JIMENEZ J.: La vida rural en la España del siglo XX. Planeta, Barcelona, 1975.
- SANZ ORO, R.: La educación en Santa Cruz de Tenerife. Algol S.A. Tenerife 1983
- SATTLER, J.M.: La medida de la inteligencia infantil. El manual moderno, Mexico 1977
- SCARR-SALAPATEK, S.: Race, social class and I.Q. Science 1975.
- SCHAFER, E.S.; BAYLEY, N.: Consistency of maternal behavior from infancy to preadolescence. J. abnorm. soc. Psychol. 61 pp. 1-9, 1960.
- SCHAFER, E.S.; BELL, R.O.; BAYLEY, N.: "Development of maternal behavior research instrument". J. gen. Psychol. 95, pp. 93-104, 1959.
- SCHAFER, H.R.: The development of interpersonal behavior". En Tajfel, H. y Frise, C. (editores): Introducing social Psychology, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex pp. 99-125 1978
- SCHAFER, H.R.: The growth of sociability. Penguin Books Ltd. Londres 1971.
- SCHAE, K.W.: A reinterpretation of age-related changes in cognitive structure and functioning. En L.R. Coulet y P.B. Baltes (Eds) Life-span developmental psychol: Research and theory. N. York 1970

- SCHMID, J.R.: El maestro-compañero y la pedagogía libertaria. Fontanell, Barcelona 1973.
- SCOTT, J.P.: Periodos críticos en el desarrollo de la conducta. Morata, Madrid, 1977.
- SCRIMSHA, N.S. y GORDON, J.E.: Malnutrition, learning and behavior. (M.I.T. Press), Cambridge Mass, 1968.
- SEASHORE, H.A.; WESMAN, A.G. y DOPPELT, J.: "The standardization of the Wechsler Intelligence Scale for children" J. Consult. Psychol., 14, pp. 26-119, 1950.
- SEWELL, W.H.: Social class and childhood personality? Socio-metry, 14, pp. 340-356, 1961.
- SEWELL, W.H.; HALLER, A.O. y STRAUS, M.A.: "Social status and educational and occupational aspiration." Amer. Social Rev., 1957.
- SIEGEL, L.S. y BRAINERD, L.J.: (Eds) Alternatives to Piaget. New York: Academic Press 1973.
- SIEGLER, R.S.: Recent trends in the study of cognitive development: variations on a task-analytic theme. Human development, 23, pp. 278-285, 1980.
- SIGUAN, M. y ESTRUCH, J.: El precio de la enseñanza en España. Dopesa, Barcelona 1974.
- SINGER, H.W.: "La educación y el desarrollo económico" Bordon 118-119, 1963.
- SKEELS, H.M.: Adult status of children with contrasting early life experience. Congr. soc. res. child developm. 31 de 1955. 1956-1966.
- SKODAK, M. y SKEELS, H.M.: "A Final follow up study of one hundred adopted children" J. genet. Psychol. 75, pp. 85-125, 1949.

- SHEDLEY, D.A.: Language and Social class among grammar school children. *Brit. J. Educ. Psychol.*, 39, pp. 195-96, 1962.
- SHEDSLUND, J.: Les origines sociales de la décentration. En *Psychologie et epistemologie génétiques*, Dunod, Paris, 1966.
- SMITH, M.E.: A study of some factors influencing the development of the sentence in preschool children. *J. genet. Psychol.*, 46, pp. 182-212, 1935.
- SNYDERS, G.: ¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas? Planeta, Barcelona 1975.
- SNYDERS, G.: Pédagogie progressiste. PUF, Paris 1973.
- SNYDERS, G.: Escuela, clase y lucha de clases. Comunicación, Madrid 1978.
- SPITZ, R.: El primer año de la vida del niño. F.C.E., México, 1969.
- STANDAK, M. y VIAL, M.: Etude de la "deviance" a l'école maternelle. *Psychiatrie de l'enfant*, 1974, vol. 17, pp. 241-335.
- STANDING, E.H.: La revolución Montessori en educación. Siglo XXI, México 1974.
- STAVENHAGEN, R.: Las clases sociales en las sociedades agrarias. Siglo XXI, 9ª ed., Madrid 1976.
- STEMBER, R.J.: Cognitive behavioral approaches to the training of intelligence in the retarded. *The Journal of Special Education*, 15, pp. 165-133, 1981.
- STONES, E. y ANDERSON, D.: Educational objectives and the teaching of educational Psychology. Methuen, Londres 1972.

- STOTT, L.H. y BALL, R.S.: Infant and preschool mental tests: review and evaluation. Monogr. soc. res. child. develop., 30, nº 3, 1965.
- SUAREZ ROSALES, M.: Secundino Delgado. Apuntes para una biografía del padre de la nacionalidad Canaria. Colección Benchoño, Santa Cruz de Tenerife 1980.
- TAYLOR, J.A. y GETZELS, J.W.: Perspectives in creativity. = Adine Publ. Chicago, 1975.
- TENA ARTICAS, J.: La educación en España: análisis de unos = datos. Ministerio Ed. y Ciencia, Madrid 1978.
- TERMAN, L.M.: The measurement of intelligence. Harrap, Londres 1919.
- TERMAN, L.M. y MERRILL, M.A.: Measuring intelligence. Harrap, Londres 1927.
- THURSTON, J.R. y HUSSEN, P.H.: Infant peeding gratification and adult personality. J. of personality, XIX, pp. 449-458, 1951.
- THURSTONE, L.L. y THURSTONE, T.G.: Factorial studies of intelligence. Psychometric Monograph, 2, 1941.
- TOMLINSON, P.: Psicología educativa. Pirámide, Madrid 1984.
- TOMASI, T.: Ideología libertaria y educación. Campo abierto, Madrid 1978.
- TORRANCE, E.P.: La enseñanza creativa. Santillana, Madrid 1973.
- TORRANCE, E.P.: Educación y capacidad creativa. Marova, Madrid 1977.

- TARRANCE, E.P.: Orientación del talento creativo. Trquel. B.A. 1969.
- TRICART, J.: Cours de géographie humaine. Fas. I L'habitat rural.  
Centre de documentaction Universitaire, Paris 1959.
- TRYON, R.C.: "Genetic differences in maze-learning ability  
in rats." 30th. Year-book Nat. Soc. Stud. Educ. 1940. Reimpreso  
en Anatasi: Individual differences (Wiley) N. York 1965.
- TYLER, L.E.: Psicología de las diferencias humanas. Harova,  
Madrid 1975.
- ULMANN, G.: Creatividad. Rialp, Madrid 1972.
- UNESCO: Educación en el mundo rural. Paris 1974.
- UNESCO: La alfabetización funcional al servicio del desa-  
rrollo. Paris, 1970.
- VERNON, P.E.: "The variations of intelligence with occupation,  
age and locality". Brit. J. Psychol. Stat. Section 1947-1948  
1 pp. 52-60.
- VERNON, P.E.: Environmental handicaps and intellectual deve-  
lopment. British J. of Ed. Psychol. Harlow 1965.
- VERNON, P.E.: Creativity: Selected reading. Penguin Education  
London 1973.
- VERNON, P.E.: Intelligence and cultural environment. Methuen,  
Londres 1972. Traducc. al castellano y prólogo de J.A.  
Forteza: Inteligencia y entorno cultural. Harova, Madrid 1980.
- VIAL, M.; STAMBAK, M. y BURGUIERE, E.: Caracteristiques psycholo-  
giques individuelles, origine le handicap socio-cultural  
en question. Colloque du C.R.E.S.A.S., Paris, 1978.
- VIGOSTKY, L.S.: Pensamiento y lenguaje. Pléyade, Buenos A. 1973.
- VIGOSTKY, L.S.: Desarrollo de los procesos psicológicos su-  
periores. Grijalbo, Mexico 1979.



- VILA VALENTI, C.: Campo y ciudad en la geografía española.  
R.T.V.E. Madrid 1970.
- WALLACH, M.A.: Creativity. Wiley, New York 1970.
- WALLON, H.: Del acto al pensamiento. Lautaro, Buenos Aires, 1960.
- WALLON, H.: Los orígenes del pensamiento en el niño. Lautaro,  
Buenos Aires 1965.
- WALLON, H.: La evolución psicológica del niño. Psique, B. Aires 1972.
- WERNER, H.: The comparative psychology of mental development.  
Instructional Univ. Press, New York 1948.
- WERTHEIMER, M.: Productive thinking. Harper, New York 1959.
- WECHLER, D.: The measurement of adult intelligence. Williams  
and Wilkins, Baltimore 1939.
- WESCHLER, D.: The measurement and appraisal of adult intelligence. Williams and Wilkins, Baltimore 1958.
- WHIPPLE, G.M. (ed): Nature and nurture. The 27. yearbook of  
the National society for the study of education. (public  
School Publishing Company) Bloomington 1928.
- WHITING, J. y CHILD, I.L.: Child training and personality.  
Yale Univ. Press, 1953.
- WILLIAMS, J.R. y R.B. SCOTT.: "Growth and development of Negro  
infants: IV: Motor development and its relationship to  
child rearing practices in two groups of Negro infants."  
Child developm. 24, pp. 103-121., 1953.
- WISEMAN, S.: Education and environment. Manchester Univ. Press 1964.
- WITKIN, H.A.; DYK, R.B.; PATERSON, H.F.; GOODENOUGH, D.R. y KARP,  
S.A.: Psychological differentiation. Erlbaum Ass. Potomac  
Maryland 1974 (Publicación original en 1962.)
- WOHLWILL, J.: Vers une reformulation du rôle de l'expérience  
dans le développement cognitif. En Psychol. et Epist. génétiq.  
Dunod, Paris 1966

- WOLF, H.: Causal inference from observational data "J. roy Stat. Soc. 119, pp. 23-50, 1956
- WOLFF, P. y HARNQUIST: Reserves d'aptitudes: leur importance et leur repetition. En HALSEY, 1962.
- YARROW, L.J.: "Maternal deprivation, towards an empirical and conceptual reevaluation". Psychol. Bull. 1961, 58, pp. 459-460.
- YARROW, L.J.: Separation from parents during early childhood" Review of child Development Research (Russel Sage Foundation), New York 1964.
- YEE, A.H. y GAGE, N.L.: Techniques for estimating the source and direction of causal influence in panel data. Psychology, Bull. 1968.
- VELA, H.: Educación y libertad. Banco de Vizcaya, Bilbao, 1957.
- VELA, H.: Estructura factorial de la inteligencia. Rev. Psicología general y aplicada, 141-142, pp. 591-605, Madrid 1976.
- YOUNG, H.: In search of an explanation of social mobility. Brit. J. Stat. Psychology, 16, pp. 27-36, 1963.
- ZAZZO, R.: "Situation gémellaire et développement mental". J. Psychol 1952.
- ZAZZO, R.: Des garçons de 6 à 12 ans, (PUF) Paris 1969 a.
- ZAZZO, R.: Les débilites mentales. (Colin), Paris, 1969 b.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- Escuelas de verano de Canarias.
- Tamonante (Colectivo de renovación pedagogía canario)
- Documentos del STEC. (Sindicato de trabajadores de enseñanza canarios)

